(serie encuentros)

La formación docente en escenarios contemporáneos

Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias

Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)

Ana Laura García
Susana Regina López
Clarisa del Huerto Marzioni
(compiladoras)

Universidad Nacional de Quilmes
publicaciones ciencias sociales

La formación docente en escenarios contemporáneos

Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias

Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)

Compilado por:
Ana Laura García
Susana Regina López
Clarisa del Huerto Marzioni

Universidad Nacional de Quilmes
publicaciones ciencias sociales
(serie encuentros)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector
Alejandro Villar

Vicerrector
Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora
Nancy Calvo

Vicedirector
Néstor Daniel González

Coordinador de Gestión Académica
Guillermo De Martinelli

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Coordinadora
Patricia Berrotarán

Integrantes del Comité Editorial
Matías Bruera
Cora Gornitzky
Mónica Rubalcaba

Editoras
Brenda Rubinstein
Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico
Julia Gouffier

Asistencia Técnica
Eleonora Anabel Benczearki

Imagen de tapa

Entre los árboles. 150 x 100 cm., óleo, acrílico y collage sobre tela. Claudio Gallina (2009).

La formación docente en escenarios contemporáneos

Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias

Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)

Compilado por:

Ana Laura García

Susana Regina López

Clarisa del Huerto Marzioni

La formación docente en escenarios contemporáneos : encuentro de saberes, perspectivas y experiencias : conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente UNQ / Mariela Andrea Carassai ... [et al.] ; compilado por Ana Laura García ; Susana Regina López ; Clarisa del Huerto Marzioni. - 1a ed . - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-471-6

1. Pedagogía . 2. Formación Docente. 3. Política de Inclusión. I. Carassai, Mariela Andrea II. García, Ana Laura, comp. III. López, Susana Regina, comp. IV. del Huerto Marzioni, Clarisa, comp.
CDD 371.1

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Encuentros

sociales.unq.edu.ar/publicaciones
sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

Mantener estas condiciones para obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Ana Laura García, Susana Regina López y Clarisa del Huerto Marzioni..9

CAPÍTULO 1. Rol docente, pedagogía y enseñanza

1.1. Ferias de experiencias educativas: propuestas que articulan, movilizan y producen saberes

Mariela Andrea Carassai.....25

1.2. Acompañamiento a docentes noveles

Silvina Nanni.....45

1.3. La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado universitario

Griselda Leguizamón.....67

1.4. El ingreso a la profesión docente: un estudio sobre profesores de escuela secundaria

Elisa Jure.....95

1.5. Enseñar en los espacios de formación docente

María Amelia Migueles.....119

CAPÍTULO 2. Tensiones y desafíos de las políticas de formación docente en la actualidad

2.1. Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular

Andrea Molinari.....137

2.2. Enseñar a los que enseñan. Políticas de formación docente y TIC en América Latina

María Teresa Lugo.....161

CAPÍTULO 3. Redes, colectivos y docentes que investigan y producen narrativas pedagógicas

3.1. Documentación narrativa, investigación-formación-acción docente y campo pedagógico

Daniel Hugo Suárez.....179

3.2. Las redes interinstitucionales y el campo de la práctica. Fundación Lúminis

Gladys Esperanza, María Laura Vardé y Mariano Alu.....211

CAPÍTULO 4. Nuevos formatos escolares en el campo de la inclusión educativa y desafíos para el rol docente

4.1. Lo contemporáneo y las formas educativas: un marco de condicionamiento y posibilidades juveniles

Elisa Marina Pérez.....237

4.2. La Escuela Secundaria Técnica de la UNQ: un nuevo formato educativo para la inclusión con calidad

Mónica Swarinsky.....251

4.3. Los límites de la escuela media para responder a las exigencias de la sociedad contemporánea

Guillermina Tiramonti.....259

INTRODUCCIÓN

La idea de reunir en este libro las conferencias y los paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente realizadas en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en 2013 y 2014, respectivamente, surge inicialmente con el propósito de dar a conocer y poner en circulación saberes y reflexiones acumulados en los últimos años en el campo de la formación docente en las carreras de formación de maestros y profesores, y de especialistas en educación, tanto de grado como de posgrado.

En esta dirección, no organizamos los apartados de este libro siguiendo el orden de las problemáticas planteadas en una y otra jornada, sino reorganizando los artículos en cuatro ejes que dan cuenta de aquello que para nosotras constituye un horizonte y un presente para la formación docente.

Por otra parte, creemos necesario relatar brevemente la historia de la constitución de los trayectos de formación docente en la UNQ. Es en 2007 que se ponen en funcionamiento las carreras de Profesorado de Ciencias Sociales, Comunicación Social y Educación, dependientes del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ y surgidas como una respuesta institucional a la demanda de los primeros graduados de las respectivas licenciaturas, que requerían una formación pedagógica para el ejercicio docente. Así, se elaboraron los planes de estudios de los profesorados en pos de atender las inquietudes de los egresados de las licenciaturas. Durante los primeros años de funcionamiento de estas carreras, la intencionalidad principal estuvo en organizar la

propuesta académica en sintonía con los trayectos existentes, las instituciones de la práctica y la conformación del equipo formador de las carreras docentes.

En 2012, cuando se cumplieron cinco años de la creación de los profesorados, se comenzó a gestar la posibilidad de llevar adelante un evento académico sobre las problemáticas y los desafíos de la formación docente que convocara a investigadores, especialistas, profesores y maestros, referentes de políticas, estudiantes y graduados de la UNQ. El propósito de esas primeras jornadas ha sido el de jerarquizar los debates en materia de formación docente, la discusión y mejora de los planes de estudio de las carreras docentes de la UNQ.

De este modo, en el marco del trabajo colectivo se organizaron las I Jornadas "Nuevos escenarios para la formación docente: perspectivas, desafíos y experiencias", que luego dieron lugar a otro proyecto colectivo, en 2014: las II Jornadas "Perspectivas sobre la formación docente en los escenarios educativos contemporáneos".

Las I Jornadas de Formación Docente, realizadas en agosto de 2013, se propusieron entre sus principales objetivos la divulgación de avances de investigaciones, la promoción de instancias de reflexión y diálogo académico entre docentes-investigadores y estudiantes de la UNQ y la comunidad educativa de la región. Entre las temáticas de trabajo se abordaron centralmente las problemáticas y los desafíos que asume la formación docente –especialmente a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206[1] y el Plan Nacional de Educación

[1]Se impulsó el trabajo hacia un proceso de jerarquización de las carreras para la formación inicial de los docentes, se elevó la cantidad de años de formación, lo que implicó una modificación sustancial en la currícula de los planes de estudios; entre otras cues-

Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, Resol. CFE N°188/12[2]– vinculados al nivel secundario y superior, en todas las modalidades del sistema educativo del país.

Tal como establecen el Plan de Desarrollo Institucional del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ 2011-2016 y el que se encuentra vigente cuando se publica este libro, se tuvo en cuenta también promover, a través de las jornadas, la integración de las modalidades virtual y presencial. En este sentido, se ha logrado la conformación de un Comité Organizador, con la participación de docentes, investigadores y estudiantes de ambas modalidades en los distintos espacios de intercambio. Con el propósito de democratizar los saberes circulantes en torno a las temáticas de las jornadas, se transmitió en línea lo que acontecía en el evento. Las Direcciones de Licenciaturas en Educación (modalidad presencial y virtual), de carreras de Profesorado, de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales y de la Especialización en Docencia Universitaria impulsaron conjuntamente la coordinación de estas acciones, con el propósito de priorizar la reflexión sobre la formación docente como uno de los asuntos estratégicos de la política académica de la Universidad.

---

tiones estas medidas lograron asemejar esta formación con la formación de los profesores de otras especialidades y orientaciones del sistema educativo nacional. Asimismo, se incorporó la función de investigación en los ISFD como una función sustantiva de la formación docente.

[2]Se extiende la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. Se postula la necesidad de desarrollo de una propuesta integral de formación inicial y continua. Esto implica importantes desafíos para las políticas educativas dirigidas a todas las modalidades del sistema educativo. Con ello, en nuestro país se abre un reto novedoso en lo que refiere a políticas efectivas de democratización educativa.

Durante 2013 se inició una etapa de revisión de las carreras de Formación Docente en la UNQ, readecuando los planes de estudio de los tres profesorados y promoviendo la articulación entre sí y con la Diplomatura en Ciencias Sociales y las licenciaturas. Asimismo, se incorporaron innovaciones en el reglamento de prácticas y residencia docente considerando nuevos ámbitos, contextos y modalidades educativas en consonancia con los desafíos actuales del rol docente.

De los escenarios que venimos describiendo surgieron los ejes temáticos que se abordaron en las I Jornadas y que reflejaron el conjunto de preocupaciones vigentes. A saber:

- Nuevos abordajes del rol docente.
- Formación y desarrollo profesional docente: docentes que investigan y producen saberes.
- Formación docente y TIC.
- Institutos de Formación Docente y Universidad, en clave de articulación.

Cabe destacar el lugar preponderante que tuvieron las participaciones de las experiencias pedagógicas presentadas por los distritos de Quilmes, Bernal, Florencio Varela, La Plata y Avellaneda, y organizadas en una muestra abierta en simultáneo con las demás actividades de las I Jornadas. Como cierre se otorgaron reconocimientos a aquellas experiencias innovadoras.

En 2014 se realizaron las II Jornadas sobre Formación Docente, generadas por el interés de continuar profundizando la articulación entre los institutos superiores de formación de docentes de la Región IV (principalmente) y la UNQ, en tanto instituciones formadoras de docentes. En el marco de esta propuesta, se incorporó y se llevó adelante la

"Feria de proyectos, actividades innovadoras sobre formación docente (modalidad virtual)", con una convocatoria ampliada a todo el país.

La organización de estas II Jornadas se hizo de manera conjunta entre las Direcciones de Licenciaturas en Educación (modalidad presencial y virtual), de carreras de Profesorado, de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales y la de la Especialización en Docencia Universitaria, el Observatorio de la Educación Superior y el Área de Educación del Departamento de Ciencias Sociales. Y se definieron los siguientes ejes temáticos para la participación de los panelistas invitados:

- Políticas de formación para la docencia. Experiencias y desafíos de la Educación Superior.
- Políticas comparadas, políticas regionales. Formación docente en la actualidad.
- Nuevos formatos escolares en el marco de la inclusión educativa. Sujetos contemporáneos en los contextos educativos.
- La inclusión educativa: un tema de agenda en la formación de las/os docentes.

La dinámica se estructuró mediante paneles, conferencias y espacios de intercambio con la audiencia. Al mismo tiempo, se contó con transmisión en línea a través del sistema de *streaming* de la universidad, que posibilitó, al igual que en las I Jornadas, la participación de un importante número de asistentes mediante esa modalidad. A su vez, la posibilidad de transmisión en línea facilitó no sólo la participación de los estudiantes de la UNQ que se encuentran geográficamente distantes, sino que también favoreció la interacción entre el público y los expositores, que podían responder las inquietudes recibidas mediante la comunicación sincrónica de los participantes en línea.

Con relación a la "Feria de proyectos, actividades innovadoras sobre formación docente (modalidad virtual)", se destaca la socialización de experiencias pedagógicas producidas tanto por integrantes de institutos formadores como de universidades. Las presentaciones fueron seleccionadas por el comité organizador y coordinador de la II Jornadas. La difusión de los trabajos seleccionados se realizó a través del campus virtual de la UNQ con la participación de la Secretaría de Educación Virtual, para que la comunidad universitaria de la UNQ lo visitara y recorriera[3].

Las palabras de los autores

Este libro representa una reflexión polifónica propia de la dinámica que tuvieron las Jornadas. En este sentido, las producciones que presentamos se inician en la exposición de cada uno de los autores durante las jornadas, pero no resultan transcripciones literales de sus exposiciones, sino que fueron posteriormente revisadas, con el fin de ser incluidas como parte de una publicación académica. De esta manera, cada texto refleja un estilo propio que se ha conservado, respetando su punto de vista sobre la construcción de un problema o aspecto relevante de la formación docente contemporánea.

En "Ferias de experiencias educativas: propuestas que articulan, movilizan y producen saberes", Mariela Carassai relata las experiencias educativas que se presentaron en el marco de las I y II Jornadas sobre Formación Docente en la UNQ, consignando los actores involu-

[3]El campus virtual Qoodle permite conocer ámbitos de sociabilización, acceder a aulas virtuales y utilizar las distintas herramientas de la plataforma. Se accede desde: http://demo.uvq.edu.ar/course/view.php?id=17

crados, las distintas instituciones, las áreas de trabajo y los resultados. Allí se sostiene el intercambio de experiencias docentes como una forma de promover la reflexión sobre estas prácticas, y de poner en valor saberes que circulan en las instituciones educativas y muchas veces no logran trascender ese ámbito, apostando a que conocer y compartir prácticas entre profesionales redundará en una mejor educación con las y los niños y jóvenes en las escuelas. Por último, su artículo nos propone leer rasgos comunes de las diferentes experiencias presentadas en dichas Jornadas y reflexionar sobre el papel que estos rasgos imprimen en la significación de las experiencias.

El trabajo de Silvina Nanni, "Acompañamiento a docentes noveles", caracteriza la Línea de Acompañamiento a Docentes Noveles desarrollada desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) entre 2007 y 2015. Su artículo presenta el marco normativo nacional que regula el acompañamiento y sitúa esta propuesta en relación con distintas investigaciones y experiencias de acompañamiento a docentes noveles. El trabajo muestra cómo las acciones llevadas adelante en esta línea de política educativa han dado lugar a cambios en las concepciones de los actores involucrados a lo largo de la gestión que logró articular antecedentes provenientes de otras regiones junto con la idiosincrasia particular de las tradiciones locales de las instituciones en el marco del sistema educativo nacional. De esta manera, permite valorar la potencialidad que tuvo en el desarrollo de la Línea de Acompañamiento a Docentes Noveles la contextualización de las propuestas de formación docente.

Griselda Leguizamón inicia su trabajo, "La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado universitario", con una breve caracterización sobre el enfoque predominante en la formación inicial de las últimas décadas, para luego focalizar en una formación de

los futuros profesores centrada en la reflexión sobre sus prácticas. En este marco, el trabajo con narrativas para la formación docente inicial resulta una estrategia fundamental para promover la reflexión sobre la praxis y deconstruir la biografía escolar a la luz de las nuevas experiencias de aula para los estudiantes en formación. La autora retoma en su trabajo fragmentos de las narrativas de los futuros profesores como fuentes en tanto aproximaciones para pensar cómo transitan los estudiantes en formación la transformación del saber práctico en saber pedagógico. Entre otras ideas, reflexiona sobre los dilemas a los que se enfrentan las instituciones que componen el sistema formador docente y propone deconstruir algunas representaciones sobre la práctica de enseñanza a partir de los relatos de las practicantes entrevistadas desde un enfoque freireano de acción y reflexión para la formación de profesores.

En "El ingreso a la profesión docente: un estudio sobre profesores de escuela secundaria", Elisa Jure aporta elementos para pensar sobre las formas de socialización laboral de las/os profesores que se inician en la docencia, a partir de una investigación en el conurbano bonaerense, en la zona de Los Polvorines. La investigación se centra en el ingreso a la profesión docente y en los modos de recepción de "los nuevos" docentes en las escuelas. Este estudio cualitativo busca comparar diferentes modos de ingreso a la profesión a través del tiempo, tomando el período histórico comprendido entre 1960 y 2013. El trabajo sostiene, a modo de hipótesis, que el ingreso a la profesión varía según el tipo de gestión (pública o privada) de la escuela, lo que genera diversos grados de conocimiento y familiaridad con la institución en la que se insertan. A su vez, plantea la hipótesis de que la socialización de los que se inician se da más intra-generacionalmente y menos con profesores *expertos* o colegas con mayor antigüedad en la docencia. La auto-

ra despliega un conjunto de hipótesis interpretativas que caracterizan algunos rasgos de lo que pareciera ser el modo contemporáneo de *ser* y *formarse* como profesor que se inicia en la escuela. ¿Con quiénes se vinculan los profesores *nuevos* hoy para resolver sus dudas o plantear un problema? ¿Cómo se fueron transformando esos modos de encuentro y trabajo entre colegas? ¿Qué implicancias traen para el ejercicio de la profesión estos cambios que parecieran hablarnos de un desencuentro entre viejos y nuevos docentes? Estos son algunos de los interrogantes que Jure deja planteados en su artículo y convocan a la reflexión.

Por su parte, en "Enseñar en los espacios de formación docente", María Amelia Migueles nos acerca reflexiones en torno a la experiencia de enseñar en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en la cátedra Didáctica IV, que asume como principal eje problematizador las experiencias de formación y enseñanza en ámbitos de formación docente. Así, las reflexiones de Migueles configuran un panorama de las preguntas, debates y encrucijadas con las que se encuentran los profesores a cargo de los espacios de la práctica docente para cualquier nivel de formación: el rol del estudiante en su rol de practicante, el rol del profesor formador, el rol del profesor que recibe al practicante, el rol de la institución formadora y, particularmente, el rol de las prácticas de enseñanza en el marco de los planes de estudio de la formación docente.

En su trabajo "Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular", Andrea Molinari detalla las políticas curriculares de la formación docente a partir de la LEN. Explica que nuestro país atravesó por diversas reformas en los últimos cincuenta años, a partir de la incorporación del nivel superior. La diversidad de estrategias y políticas

en torno a la oferta del nivel dio lugar a una revisión integral. En este marco se inscribe la creación del INFD, que posibilita un proceso de desarrollo y jerarquización de la formación de las/os docentes. La autora retoma en su trabajo las políticas de formación docente expresadas en el Plan Nacional de Formación Docente (2012-2015) y en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) y enfatiza en las acciones vinculadas al planeamiento y la evaluación integral, y en las acciones derivadas de las políticas curriculares. Molinari, al finalizar, destaca que desarrollar políticas de formación docente implica abordar de manera conjunta y como un continuo la formación docente inicial, en servicio y el desarrollo profesional.

A continuación, María Teresa Lugo aborda en "Políticas de formación docente y TIC en América Latina" los principales desafíos que los sistemas educativos de los países latinoamericanos deben enfrentar ante el contexto de convergencia digital actual para mejorar la formación docente pensando en la apropiación de las TIC. Teniendo en cuenta estas problemáticas y con datos estadísticos de otros países de la región y de los países miembros de la OCDE respecto de la conectividad, acceso y uso de TIC, Lugo propone analizar y discutir las necesidades de la formación docente teniendo en cuenta el derecho a la educación, la democratización del acceso a las TIC, las tecnologías móviles y fijas. La autora desarrolla algunas ideas sobre los componentes que hay que tener en cuenta al hablar de la formación de docentes en el marco de la cultura digital, las nuevas subjetividades que se producen y la irrupción de las TIC en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, su propuesta exige reflexionar acerca del sentido de las políticas públicas dirigidas a las/os estudiantes de hoy que favorecen el acceso democrático al conocimiento en tensión con el capital cultural y las habilidades

para usar la tecnología. En el artículo subyace una idea que recorre toda su extensión y es que hoy se *aprende más, mejor y de una manera diferente con el potencial de las tecnologías sobre todo, de conectividad móvil* y que, como formadores, tenemos que tener presente que hoy tanto la identidad del campo de las TIC como el de la formación docente requieren de un doble ejercicio del pensamiento: reconocer(nos) en la complejidad de nuestra realidad regional y saber(nos) diferentes, lo cual implica políticas educativas específicas para cada contexto.

Seguidamente, el trabajo de Daniel Suárez se ocupa en "Documentación narrativa, investigación-formación-acción docente y campo pedagógico" de las prácticas narrativas de experiencias pedagógicas como un particular dispositivo de formación y desarrollo profesional docente y, a su vez, como una potente estrategia metodológica de investigación-acción en educación. Recupera la tradición latinoamericana de movimientos pedagógicos y las contribuciones de las perspectivas críticas en educación como dos pilares teóricos y políticos en los que se sostienen estas experiencias colectivas. El trabajo concluye puntualizando aportes de una experiencia de documentación narrativa desarrollada con docentes, que interpela al campo de la pedagogía.

En "Las redes interinstitucionales y el campo de la práctica", Esperanza, Vardé y Aluse refieren a que la falta de articulación entre los institutos de formación docente y las instituciones escolares suele ser una situación recurrente que muchas veces queda cristalizada en acciones que, lejos de favorecer la formación, obstaculizan el proceso de formación de los estudiantes que desarrollan las prácticas pedagógicas en estas instituciones. El artículo relata una experiencia superadora de estos obstáculos que surge de la inquietud del equipo de conducción del ISFD Nº 117, José Gervasio Artigas –institución que forma docentes de

nivel inicial–, la Supervisión del Nivel Inicial de Tigre y San Fernando, y la Fundación Lúminis. El trabajo conjunto surge de la detección de la falta de articulación entre el instituto de formación docente y las llamadas "escuelas asociadas", lo que conlleva una serie de tensiones y desencuentros entre esas instituciones. La concreción de la propuesta de trabajo conjunto implicó cambios en el desarrollo de las prácticas de formación que fueron vivenciados por los estudiantes como positivos y visibles en los espacios cotidianos de las escuelas formadoras.

En "Lo contemporáneo y las formas educativas: un marco de condicionamientos y posibilidades juveniles", Elisa Marina Pérez se propone problematizar y reconstruir los sentidos producidos sobre los jóvenes inmersos en las condiciones de la sociedad actual. Desde ese posicionamiento, la autora considera lo contemporáneo en dos sentidos: como momento compartido por las generaciones jóvenes y como contexto dinámico en permanente revisión. El corpus teórico sobre el que se pliega posibilita una perspectiva en torno de los enfoques socioculturales y la etnografía de tradición antropológica, con el desafío de lograr una conceptualización de la modernidad, el contexto plural y desigual en el que están sumergidas las instituciones escolares modernas en declive. En ese mismo contexto en el que también están presentes la inclusión y la exclusión, Pérez propone interrogarse sobre si los nuevos formatos escolares son la posibilidad para muchos de llevar a la práctica el derecho a la educación promulgado en las actuales normativas y leyes del país. Teniendo en cuenta el marco latinoamericano y a las políticas socioeducativas implementadas desde hace una década, la autora sostiene que si bien se observan mejoras en la educación media en cuanto a las cifras de acceso y egreso, "las mismas no han sido suficientes para lograr el objetivo de la universa-

lización de la enseñanza media y el establecimiento pleno del derecho de los jóvenes y adultos a la educación (...)". Desde esta idea, Pérez reflexiona sobre el marco de condiciones y sobre las posibilidades para atender a la pluralidad y a la desigualdad que impregnan a los jóvenes y las tramas escolares. Tomando por caso a los nuevos formatos de escuelas secundarias producidos por algunas universidades del conurbano bonaerense, en lo concreto, la nueva escuela secundaria de la UNQ, la autora vislumbra una alternativa que atienda a la pluralidad de culturas y experiencias "de los niños, niñas y jóvenes y sobre los contextos socio espaciales de las comunidades educativas". Impera la idea de la necesidad de crear políticas educativas por parte de los diversos actores del sistema educativo que promuevan prácticas inéditas para llevar adelante los procesos de enseñanza que aloje a todas las trayectorias contenidas en los escenarios socioeducativos actuales.

El artículo de Mónica Swarinsky, "La Escuela Secundaria Técnica de la UNQ: un nuevo formato educativo para la inclusión con calidad", habla de la experiencia compartida entre todos los que hacen a la cotidianidad de la escuela secundaria UNQ; del pensar colectivamente cuáles son las mejores variables para cada situación que se presenta cotidianamente; de la posibilidad que abre una política educativa pensada para los sectores sociales más vulnerables. De la ampliación de derechos, la expectativa de ingreso a la educación superior de un grupo social que no lo creía posible antes de la vivencia en la escuela secundaria UNQ. La autora comenta también sobre el sentir docente en dicha institución, los dolores, las ganas, las decepciones que los atraviesa y la confianza creada entre los adultos, entre los jóvenes y adultos que son parte de la institución y generan sentidos para romper con la estigmatización. Su relato se desarrolla teniendo presente en todo momento el

contexto social, político y económico contemporáneo, y se sitúa desde un marco ético y filosófico que implica superar a la visión compensatoria y remedial de la escuela y enfatiza en una nueva identidad enmarcada en las propuestas de nuevos formatos escolares.

Guillermina Tiramonti propone en su artículo, "Los límites de la escuela media para responder a las exigencias de la sociedad contemporánea", resituar la formación docente ante los desafíos que atraviesa hoy la escuela secundaria, para ubicarla frente a los imperantes del mundo contemporáneo. Para ello, analiza las tensiones que hoy pesan sobre la escuela, advirtiendo el carácter histórico y contingente del dispositivo escolar moderno. En este juego de fuerzas, la presión social actual que demanda la incorporación al nivel secundario y superior de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos del acceso a la escuela secundaria, coloca a las instituciones frente a nuevos desafíos a los que el *viejo formato escolar* pareciera no dar respuestas. Se analizan diferentes propuestas que pretenden revertir esa distancia entre la organización moderna de la escuela y las nuevas exigencias que debe asumir para dar cuenta de nuevos públicos, de la subjetividad de los jóvenes y de nuevas formas de aprender. La autora analiza los límites de la escuela secundaria pero también los cambios y las innovaciones que van teniendo lugar cuando desde actividades *alternativas* –también llamadas "periescolares o extraescolares"– se logra interpelar el deseo de las/os jóvenes estudiantes, y de las/os profesores.

Agradecimientos

Agradecemos a las autoridades al momento de la realización de las Jornadas, así como a las autoridades actuales de la UNQ, que apoyaron e impulsaron la realización de estos encuentros para promover la reflexión sobre la formación docente no solo al interior de la Universi-

dad sino con los Institutos de Formación Docente, para continuar construyendo redes de intercambio y espacios de diálogo y articulación. Al Área de Educación de la UNQ y a todos los que colaboraron en la organización de las Jornadas para que fueran posibles y provechosas.

Queremos agradecer también a los panelistas y expositores que compartieron sus saberes y experiencias, y favorecieron espacios valiosos en ideas, iniciativas y propuestas a futuro. A los asistentes que pudieron acercarse a la UNQ y a aquellos que nos acompañaron a través del campus virtual e hicieron llegar sus consultas en línea; sin ellos, los encuentros carecerían de sentido. Y a la Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia, por posibilitar espacios para dar a conocer las producciones surgidas de los encuentros académicos y permitir seguir profundizando acerca de lo que sucede en las aulas y en los procesos de formación docente. Asimismo expresamos nuestro agradecimiento a los artistas plásticos que acompañaron con sus obras, esta publicación.

Entendemos que tanto la organización y la realización de las Jornadas como la publicación de este libro son el resultado del esfuerzo sostenido por parte de una universidad pública de gestión estatal para desarrollar encuentros académicos y publicaciones que permitan jerarquizar la formación docente como una política de Estado. En marzo de 2017 nos reunimos a revisar este texto, producido en el año precedente, y consideramos que sus aportes como libro cobran particular relevancia en una coyuntura de luchas y movilizaciones en defensa de la educación pública y del trabajo docente, para repensar las condiciones de la formación docente en la actualidad. En este sentido, queremos agradecer especialmente a quienes participaron de este trabajo y, a pesar del tiempo transcurrido, decidieron acompañar el deseo de continuar con el proceso de publicación que comenzamos tiempo atrás.

Invitamos entonces a abordar la lectura de las producciones compiladas en este libro, con la confianza de que constituyen aportes para seguir pensando y construyendo una mejor formación docente.

Ana Laura García,
Susana Regina López y
Clarisa del Huerto Marzioni[4]

[4]**Ana Laura García** es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Es docente-investigadora de la UNQ (Departamento de Ciencias Sociales- Área Educación) y de la Facultad de Derecho de la UBA. Cuando se publica este libro realiza el Doctorado en Educación (UNER). Ha sido Directora de la Licenciatura en Educación de la UNQ (2012-2015) y ha realizado tareas de coordinación y asistencia técnica en diversos programas y organismos, tales como la Secretaría de Educación (ME), el Instituto Nacional de Formación Docente (ME) y el Programa Nacional de Salud Sexual (MSAL). Es miembro del Observatorio de la Educación Superior (UNQ). Se especializa en temas de pedagogía social.
Susana Regina López es Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación por la Universidad de Extremadura; Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED); Especialista en Educación abierta y a distancia (Universidad de Murcia); Especialista en Didáctica, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Profesora para la Enseñanza Primaria por ISFD Nº 174, Buenos Aires. En la UNQ es profesora adjunta regular del Departamento de Ciencias Sociales en la Licenciatura en Educación (modalidad virtual). En la Secretaría de Educación Virtual tiene a cargo la Coordinación académica de Formación y Capacitación docente y se ha desempeñado como coordinadora académica del área Evaluación. Es Directora de la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Secretaría de Posgrado. Ha dirigido y participado de proyectos de investigación vinculados con las prácticas de la enseñanza y la Tecnología Educativa. Actualmente integra el proyecto de investigación Sujetos, saberes y horizontes. Políticas públicas y Educación Superior en transición (UNQ).
Clarisa del Huerto Marzioni es Magíster en Ciencias Sociales mención en Educación (FLACSO); Licenciada en Ciencias de la Educación (FCE-UNER). Docente en carreras de grado y posgrado en la UNQ e Investigadora en la misma universidad. Fue Directora de las carreras de Profesorado de la UNQ (noviembre 2013-marzo 2016). Es Facilitadora pedagógica y Asesora de alumnos (Adultos 2000, Ministerio de Educación, CABA), consultora y evaluadora de planes de formación docente y proyectos de Enseñanza Técnico Profesional en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (2013) y del Instituto Nacional de Educación y Tecnología (2007 a 2012).

CAPÍTULO 1

Rol docente, pedagogía y enseñanza

"Señorita María", 80 x 100 cm. Acrílico sobre tela. Gabriel Sainz (2010).

| 1.1 |

Ferias de experiencias educativas: propuestas que articulan, movilizan y producen saberes

Mariela Carassai[5]

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.
Freire, 1970

Resumen

El presente artículo pretende recuperar y reflexionar acerca de las experiencias compartidas en el marco de las Jornadas sobre formación docente que se han realizado en 2013 y 2014 desde las carreras de Licenciatura en Educación (modalidad presencial), Licenciatura en Educación (modalidad a distancia), Profesorado en Educación, Comunicación y Ciencias Sociales, todas del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ y la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales[6].

[5]Mariela Carassai es Licenciada en Educación (2001) y Profesora en Educación (2011) por la UNQ. Especialista en Educación, con Orientación en Gestión Educativa Universidad de San Andrés (2002). A partir de 2009 dicta cursos en los Profesorados y la Licenciatura en Educación de la UNQ. Es directora del proyecto de Extensión "Conect@rnos" y co-directora del proyecto "De sexo sí se habla" (UNQ). Es investigadora categoría 4 del Programa de Incentivos, desde 2013 (y continúa) es capacitadora del Programa de Formación Permanente en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Dirige la Licenciatura en Educación, modalidad presencial.

[6]En la edición de los textos de las experiencias se respetó, en general, la redacción de las/os autores, para conservar el sentido y estilos propios.

El objetivo principal de la propuesta consistió en generar un espacio de socialización de experiencias pedagógicas para difundir y compartir distintas propuestas realizadas por docentes y estudiantes de instituciones educativas, universidades e Institutos de Formación Docente, que dieran cuenta de sus recorridos, trayectorias y preocupaciones.

Durante 2013, a partir de una convocatoria regional, se presentaron experiencias locales que abarcaron los distritos de Quilmes, Bernal, Florencio Varela, La Plata y Avellaneda, y tuvieron como actores principales a Institutos de Formación Docente, universidades, organizaciones gubernamentales y escuelas. En 2014 se amplió la convocatoria de experiencias pedagógicas, así como su difusión a todo el país, a través de una plataforma virtual[7].

Los ejes a partir de los que se presentaron las experiencias durante los años mencionados estuvieron relacionados con:

- Formación docente y TIC
- Acompañamiento a docentes y estudiantes
- Narrativas Pedagógicas
- Inclusión Educativa
- Articulación de la Formación Docente (Institutos y Universidades)

A continuación se presentan las distintas experiencias que se dieron a conocer en ambas jornadas.

[7]Para observar las experiencias de 2014, ingresar ahttp://demo.uvq.edu.ar/login/index.php Usuario: demo, contraseña: demo.

Eje 1. Experiencias sobre Narrativas Pedagógicas

Este es el eje en el que se presentaron más experiencias. De ellas, pudimos reflexionar acerca de las miradas que nos enseñan a interpretar el mundo, pero también sobre sus particularidades. Es un ejercicio de interpretación y reinterpretación que implica un esfuerzo por pensarnos y repensarnos en las prácticas educativas. Las narrativas, así,

> forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje[8].

- Una de las experiencias fue presentada por el Instituto Superior de Formación Docente Nº 54 y se denominó *NEPSO en Formación Docente. Un estudio sobre las percepciones de los adultos sobre los adolescentes*[9]. El ob-

[8]Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de los Estados Americanos (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.* [Módulo 1]. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD].

[9]Esta experiencia fue presentada por Ojeda Leonardo, Salinas Agustina, Cueto Nadia, Ojeda Noelia, Araya Karen, Monzón Yisela, Espíndola Mónica, Villoldo Madelaine, Castañeda Mariquena, Chávez Melina, Olmedo Cristal, Ramírez Yesica, Pereira Romina, Martínez Evelyn, Rolon Analía, Fernandez Lorena, Rivero Daiana, Cantero Marcos, Sánchez Yohana, Farfan Florez Paula, Guidobono Maira, Gambatese Nicolás, Cubilla Dalma, Caballero Ojeda Daniela, Laura Yesica, Ruiz Díaz Lía, Sigismondi Jessica, Barreto Maira, Zapata Roxana, Tapia Samuel, Motos Analía, Waingort Cinthia y Schafer Claudia.

jetivo descripto estuvo relacionado con posicionar a las/os docentes en formación como sujetos activos en la construcción de sus aprendizajes; vincular las experiencias y saberes no formales, cotidianos, con los conocimientos académicos y sus formas; destacar la potencia del registro de las propias prácticas y experiencias como insumo para la reflexión sobre la práctica docente; proporcionar estrategias metodológicas para el abordaje de la investigación educativa y promover el trabajo interdisciplinar e interinstitucional. Según la experiencia relatada, a través de este estudio se promueve que estudiantes de profesorado de la carrera de Biología del ISFD N° 54 vivencien situaciones de enseñanza y aprendizaje que trasciendan el formato escolar tradicional. De este modo, los estudiantes de primer año configuran el primer colectivo de docentes en formación en llevar a cabo la experiencia del proyecto NEPSO en Educación Superior, proponiendo una dinámica de trabajo donde los estudiantes, acompañados por un equipo interdisciplinar de docentes, eligen un tema de interés para investigar con la metodología de encuesta de opinión. La experiencia tiene su base académica en la UNQ y se inicia en 2010 en Argentina, en alianza con Escuelas Secundarias del distrito de Quilmes.

- Otra de las experiencias fue presentada por Nodo Quilmes de la Red de Documentación Narrativa y Experiencia Pedagógica, y se denominó *La escritura narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente continua*[10]. La documentación de la narrativa de experiencias pedagógicas, según el relato de esta experiencia, es utilizada como dispositivo de formación que involucra la indagación del saber docente sobre sus propias

[10]Esta experiencia fue presentada por Cecilia Tanoni (Secretaria de Género, Municipalidad de Quilmes), Mariana Gesualdi (UNQ), Irma del Valle Velardez (UNQ), Fernanda Petit, María del Carmen Grassi, Estela Girola, Virginia Macedo, Angelica Graneros (ISFD 54), María Insúa (UNAJ) y Pamela Vestfrid (UNLP).

prácticas educativas y el acercarse a los modos en que las/os docentes explican e interpretan sus propias prácticas educativas a partir de la lectura de sus relatos. Posicionar a los docentes en el lugar de autores narradores de sus propias experiencias e historias escolares en un entorno de producción individual y colectiva que culmina en un momento de lectura pública resulta otro de los objetivos presentados por esta experiencia.

En 2014 se presentaron las siguientes experiencias:

- *Programación orientada a sujetos - Universidad Tecnológica Nacional*[11]. El objetivo de esta experiencia estuvo relacionado con una propuesta pedagógica con características propias de la educación popular llevada a cabo por un equipo docente en la Universidad Tecnológica Nacional para la explicación de los conceptos centrales del paradigma de programación orientada a objetos. Se presentaron diversas experiencias que se observan en el aula, con recursos y estrategias didácticas que combinan actuación, humor, imágenes y metáforas, y buscan generar un mayor protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, mantener su atención y motivación, facilitar la comprensión de conceptos técnicos y establecer una buena integración entre el alumno y el docente. Esta experiencia, han resaltado, les ayudó a valorizar aspectos clave, como la participación y la motivación, asumiendo el riesgo de incorporar el humor y el juego y, fundamentalmente, adoptando una posición crítica de creación y recreación continua.
- *Narrar la escuela. Profesorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata*

[11]Esta experiencia fue presentada por Lucas Spigariol y Alfredo Sanzo.

(UNLP)[12]. El objetivo de la experiencia fue fundamentar el seminario de Narratividad en el marco del Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas (TACIE) y mostrar la experiencia para la socialización, para fortalecer vínculos interinstitucionales y como insumo para nuestros próximos encuentros. La experiencia despliega el proceso de los encuentros del Seminario de Narratividad de la carrera de Profesorado en Comunicación de la FPyCS-UNLP, en el período 2011-2014. Estos encuentros en la cátedra TACIE incorporaron la perspectiva de documentación narrativa o narrativas de experiencias pedagógicas en el trabajo colectivo referido a sus trayectorias escolares y, en particular, en el recorrido por instituciones educativas. La experiencia intenta recuperar estos intercambios y la dinámica requerida en la implementación de esta perspectiva pedagógica.

- *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes de Educación Primaria y docentes en formación del ISFD N° 54 del distrito de Florencio Varela, correspondiente a la Jefatura Regional N° 4*[13]. El objetivo de la experiencia fue producir, publicar y circular de relatos de experiencias de innovación educativa por parte de los sujetos de la acción educativa; analizar e interpretar pedagógicamente las narrativas para que contribuyan a imaginar y trazar de nuevo la memoria pedagógica de la escuela y dar a conocer la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo de formación que involucra la indagación del saber

[12]La experiencia fue presentada por Susana Felli, Silvia Sanguino y Mariela Cardozo.

[13]Experiencia presentada por los coordinadores generales Cecilia Tanoni, Silvia Troncoso, Guillermo Dofour y Marisa Rodríguez, y las coordinadoras por comisiones: Rosana Scialabba e Irma del Valle Velárdez, Estela Girola y Mariana Gesualdi. Virginia González y Angélica Graneros, Helga Aquino, María del Carmen Grassi y Silvia Sunsi.

docente sobre sus propias prácticas educativas. Las actividades de documentación narrativa de experiencias pedagógicas han sido realizadas entre docentes de Educación Primaria y docentes en formación del ISFD N° 54 (Florencio Varela), con la coordinación a cargo del nodo Quilmes en el marco de un colectivo de docentes narradores como estrategia de formación profesional entre docentes.

Eje 2. Experiencias sobre acompañamiento a docentes y estudiantes

En este eje se contempló la importancia de que se presenten experiencias que articulen el acompañamiento a docentes y a estudiantes, ya que el desempeño profesional de la docencia implica, en muchas oportunidades, aprender a enseñar en situaciones reales. Las experiencias presentadas reflexionan acerca de la práctica profesional como una instancia de aprendizaje que es necesario reforzar con el acompañamiento, tanto en la formación inicial como en la formación permanente de las/os docentes.

- En 2013 se presentó una experiencia de la UNQ que se denominó *Formación docente continua. Re-formarse para formar*[14]. Apuntaba a reflexionar sobre la formación inicial de los/as docentes en ejercicio y sus demandas durante la práctica y estuvo destinada a docentes de nivel primario, de ISFD, universitarios. La experiencia sobre didáctica de las ciencias naturales fue realizada entre las docentes de una escuela primaria ubicada en el primer cordón del conurbano bonaerense y un equipo de extensión de la UNQ. Según el relato de la experiencia, ésta se originó ante la iniciativa de las integrantes del equipo directivo de

[14]La experiencia fue presentada por Miriam Almirón, Claudia Arango y Silvia Porro.

una escuela primaria del partido de Avellaneda y el objetivo planteado fue superar la brecha que existe entre el conocimiento experto y la práctica áulica, para que las/os docentes desarrollen competencias que les permitan presentar, a sus alumnos/as, los tópicos nucleares de las ciencias de manera que integren y apliquen los aprendizajes científicos a las situaciones de la vida cotidiana, y así lograr que los ciudadanos (maestros y profesores) y los futuros ciudadanos (los alumnos) tomen contacto con el conocimiento científico, que por cierto, forma parte de todo lo que los rodea diariamente. Como uno de los principales resultados de la experiencia, destacaron que el acompañamiento permitió que las maestras identificaran los problemas que tenían y, a partir de allí, propusieran alternativas tendientes a promover un trabajo colaborativo entre todos los docentes de la institución educativa.

En 2014, en este eje, sobre acompañamiento a docentes y estudiantes, se presentaron dos experiencias:

- Una de ellas se denominó *La Tecnicatura universitaria en Economía Social y Social en la Universidad Nacional de Quilmes: espacio de crecimiento para estudiantes y docentes en un nuevo campo*[15]. El trabajo tuvo como objetivo compartir la experiencia pedagógica y territorial en la primera Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la UNQ. La descripción de la experiencia destacó que la propuesta de la TUESS partió de un diagnóstico de la demanda social de formación integral, surgida del trabajo con las propias experiencias y de las políticas públicas en economía social y solidaria (ESS). Desde allí, formalizaron

[15]La experiencia fue presentada por Daniel García, Selva Sena, Dalila Sansón, Stella Berón, Luciano Petit.

una oferta universitaria, que definieron como *integral* en la temática, donde las prácticas educativas y territoriales se tomaron como referentes para la definición de los contenidos y las actividades de formación de la TUESS. Para ello, desarrollaron un dispositivo de acompañamiento a estudiantes adultos, trabajadores integrantes de organizaciones y movimientos sociales, culturales y políticos y agentes del sector público y privado con experiencias en cooperativas, mutuales, asociaciones, fundaciones, así como a docentes que construyen su posición como enseñantes en una carrera nueva en el marco de un campo formativo y profesional en ciernes.

- La otra de las experiencias para este eje en 2014 se denominó *Investigación en educación como dispositivo pedagógico-didáctico durante la formación docente inicial: experiencias formativas en Institutos Superiores de Formación Docente*[16]. Aquí se destacan las actividades desarrolladas en los últimos diez años en los ISFD N° 41 y N° 102 de la provincia de Buenos Aires, en el Espacio de la Práctica Docente II del Profesorado en Lengua y Literatura y en el desarrollo de proyectos de investigación con inclusión de estudiantes de profesorados para la Educación Secundaria, utilizando la investigación en educación como estrategia pedagógico-didáctica. Presentaron la importancia de realizar ejercicios que definieron como *de extrañamiento*, desnaturalización y toma de distancia-compromiso cognitivo-afectivo junto a los pares y docentes formadores en relación con las prácticas áulicas e institucionales y sobre sus propias prácticas, percepciones, concepciones, sentimientos que el quehacer pedagógico-didáctico suscita, con el fin de develarlos, conocerlos, resignificarlos y transformarlos, si fuese necesario.

[16]La experiencia fue presentada por Cristina Rafaela Ricci.

Eje 3. Experiencias sobre formación docente y TIC

La situación del sistema educativo con relación a la integración de las TIC es altamente heterogénea. Las respuestas que se requieren en cuanto a la integración van más allá de pensarlas como soportes concretos de aplicación tecnológica a la educación. Las TIC constituyen hoy un producto cultural de alto valor simbólico y son una de las formas en que la cultura y la comunicación hoy se representan. La pregunta no debería ser si se han de usar las TIC, sino por qué, para qué, cuándo y cómo usarlas.

En el caso de la escuela, las respuestas a estas preguntas la comprometen a profundizar las reflexiones sobre la enseñanza y a considerar la inclusión de estas tecnologías en las aulas, sabiendo que la presencia o la ausencia de las TIC particulariza los escenarios educativos y define las posibilidades para un acceso igualitario de los estudiantes al conocimiento y a la información.

Las experiencias relacionadas con este eje se presentaron en 2014 y se detallan a continuación.

- *Mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje por medio de la utilización de nuevas tecnologías – UNQ*[17]. Esta experiencia, desarrollada desde 1998 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, está relacionada con el Profesorado en Comunicación Social, específicamente, con el seminario curricular *Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online*. Este seminario tiene el carácter de optativo y, según la experiencia re-

[17]La experiencia fue presentada por Pamela Vestfrid (docente), María Victoria Martín (docente), Eugenia Camejo (alumna), María Esperanza Ramírez (alumna), María Virginia Camacho (alumna) y María Victoria Martín (UNLP y UNQ).

latada, está destinado a alentar la reflexión, pero sobre todo a potenciar las prácticas docentes mediante el reconocimiento y la utilización de las TIC más frecuentadas y conocidas por las/os alumnos en el diseño de secuencias didácticas áulicas con fines pedagógicos. Esta reflexión y la implementación de modelos en red con asistentes digitales les permitió posibilitar y reforzar la experimentación del trabajo colaborativo, en una comunicación horizontal, habilitando la expresión a través de diversos lenguajes en las producciones y facilitando su recopilación, circulación y puesta en común.

- *Aprender en comunidad: docentes en línea. Comunidad Virtual de Práctica Docentes en línea. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)-UNLP*[18]. En esta experiencia compartieron la creación, el desarrollo y la implementación de una comunidad virtual de práctica Docentes en línea[19], nacida como proyecto de extensión de la FaHCE-UNLP en diciembre de 2012. Los fundamentos teóricos sobre los que basaron el trabajo se relacionaron con las nociones de ecosistema digital, comunidad de práctica (CoP), conectivismo, aprendizaje colaborativo, distancia transaccional, educación no formal y tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP).Crearon múltiples espacios virtuales en los que desarrollaron propuestas *on line*, como Facebook, Twitter y LinkedIn, un sitio en el entorno Moodle, un blog, un sitio institucional desarrollado en software de acceso abierto y un repositorio de herramientas albergado en un sitio que permite generar murales digitales interactivos.

[18]Esta experiencia fue presentada por Silvia Cecilia Enríquez, Sandra Beatriz Gargiulo, María Jimena Ponz, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet.

[19]Disponible enhttp://docentesenlinea.fahce.unlp.edu.ar/. Fecha de consulta: 13/05/2015.

- *Innovación en formación docente: Ciclo pedagógico semipresencial, una experiencia-USAL*[20]. El Ciclo pedagógico pertenece a la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador (USAL). Este programa, que se dicta desde 1969, otorga el título de profesor en el campo de la disciplina que corresponda y se encuentra abierto a graduadas/os de carreras de cuatro o más años de cualquier universidad pública o privada, y a alumnas/os regulares de la USAL de los dos últimos años de las carreras de grado.Esta experiencia consideró relevante que las redes sociales y las llamadas nuevas tecnologías en la educación universitaria son una problemática de creciente importancia para los distintos públicos involucrados en el proceso de enseñanza y, en respuesta a esa demanda de formación en la docencia que tenían muchos profesionales, se creó el Ciclo pedagógico, modalidad semi-presencial, que los llevó a generar una propuesta bimodal de esta carrera.

Eje 4. Experiencias de fortalecimiento en la formación

- En 2013, una de las experiencias presentadas por el ISFD Nº54 se denominó *Departamento de Ingreso y Acompañamiento a las Trayectorias Educativas*[21]y se inscribió en el eje *Articulación de la Formación Docente (Institutos-Universidades)*.El objetivo de la experiencia fue diseñar un dispositivo de ingreso que favorezca la inclusión educativa y la integración de los ingresantes al Instituto, y construir espacios de acompañamiento de las trayectorias educativas. Las acciones que definieron como pro-

[20]La experiencia fue presentada por Elisa García.

[21]La experiencia fue presentada por Angélica Graneros, Gladys Cerro, Alberto Staniscia, María Luján De Paz y Estudiantes Avanzados e Ingresantes

pósitos relevantes de esta experiencia se relacionaron con reducir la brecha existente entre aquello que los sujetos portan al momento del ingreso al instituto y las exigencias requeridas por el nivel superior. A partir de esta experiencia, crearon el Departamento de Ingreso, para acompañar las trayectorias educativas de las/os alumnas/os ingresantes, y con talleres de alfabetización académica, Matemática y cine debate a cargo de profesoras/es y estudiantes avanzados, respectivamente, en los que participan alumnas/os de manera voluntaria.

- Otra de las experiencias de 2013 fue presentada por la UNQ y se denominó *Estrategias de enseñanza en Enfermería. Vinculación teoría-práctica en Cuidados intensivos a pacientes adultos*[22] y se inscribió en el eje Investigación Educativa. La experiencia se realizó durante 2012 en el marco de la enseñanza en Licenciatura en Enfermería, de la asignatura Cuidados intensivos a pacientes adultos, que desarrolla en su currículo explícito y oculto las relaciones entre tres ejes primordiales de la vinculación teoría-práctica: el primero es el análisis de la teoría, el segundo se constituye de la experiencia práctica y el tercero consiste en el análisis de las propuestas de vinculación en ambos campos con cambios para el futuro. Esos ejes están enmarcados en lo humanístico, profesional, ético-legal, con un enfoque práctico, investigativo e innovador en adelantos tecnológicos. En esta experiencia fue relevante la pluralidad de estrategias para abarcar diferentes momentos, desarrollar diferentes habilidades, y permitir su contextualización en la práctica de atención de Enfermería, facilitando la comprensión de la realidad. Esto favorece el desarrollo del pensamiento crítico para tomar decisiones, una destreza esencial en un profesional enfermero, y para

[22]La experiencia fue presentada por Ana Heredia y Gladys Moyano.

incorporar las herramientas necesarias para intervenir en la mejora de la calidad de los cuidados.

- La última experiencia de 2013 para este eje fue presentada por la UNQ y se denominó *Una herramienta para el aprendizaje: mapas conceptuales*[23]. El objetivo estaba vinculado al uso de herramientas pedagógicas en la enseñanza. Según esta experiencia, se produce un mayor aprendizaje cuando el individuo es capaz de adquirir, en forma consciente, estructura cognitivas o esquemas conceptuales que le permitan relacionar diferentes conceptos; y la construcción de estas estructuras cognitivas se ve facilitada por la utilización de mapas conceptuales. Se realizó una experiencia de aula con estudiantes del curso de ingreso de la UNQ Eje: Físico-Química, y se observó que una gran parte, el 80%, pudieron construir un mapa conceptual jerarquizando los términos propuestos y utilizado conectores para vincular los términos en forma de proposiciones jerarquizadas. La construcción de los distintos mapas conceptuales ha sido útil como herramienta pedagógica para la enseñanza de los estudiantes.

Feria de experiencias en las Jornadas de Formación Docente

Pensar en un espacio donde la palabra y el hacer se vinculen en un diálogo; entre esa propuesta que se relata, cómo la observamos y cómo se percibe; registrarla y reconocerla; dar entidad a lo que se hace; permite al mismo tiempo reflexionar y repensar con el otro acerca de nuestras propias prácticas.

Según Diker (2004), "(...) la experiencia tiene lugar en relación con el mundo y con los otros, la experiencia de los profesionales se convierte

[23]La experiencia fue presentada por Emilse Verónica Padín.

en condición de posibilidad de la experiencia de los chicos y chicas con que trabajamos (...)"[24]. Compartir experiencias educativas a través de las Jornadas se pensó como un espacio de intercambio, de discusión, para propiciar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza[25].

De modo que cobra relevancia la reflexión en la formación y la capacitación docente, y la práctica reflexiva. La reflexión en la práctica y sobre la práctica colabora en la revisión crítica y en la puesta en valor de los saberes que circulan en las instituciones educativas. Compartiendo experiencias y poniendo en tensión representaciones sobre lo que somos y hacemos, sobre la escuela, sobre los adolescentes, sobre la enseñanza, sobre el contexto; así como las naturalizaciones, los ritos y las creencias que se dan en las escuelas y definen prácticas de enseñanza, con la idea principal de comprender colectivamente los sentidos de la educación.

Las ferias de experiencias constituyen procesos de aprendizaje en los que se estimula el interés, la reflexión y saberes, a través del compartir las distintas propuestas en un espacio propicio para el debate y la discusión. Pero estas experiencias no sólo inspiran y motivan: también sensibilizan acerca de las actividades que se realizan en las instituciones educativas. La idea de problematizar significó en las experiencias buscar la oportunidad para hacer, pensar, deliberar, discutir y cuestionar, diseñar, crear, organizar el instituir un modelo de escuela que necesita fundarse y permanecer.

---

[24]Diker, G. (2004). "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias" en *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Noveduc / CEM, Buenos Aires.

[25]Uno de los autores más influyentes en el desarrollo del concepto de reflexión ha sido Schön (1992), que propuso el concepto de reflexión en la acción, mediante el cual los profesores aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente.

Sumado a lo anterior, las características situacionales de las experiencias aportaron un elemento sustancial. Relacionar lo identitario, lo narrativo y lo situacional, implica, como señala Davini (1998), que "los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y requieren de soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa". Las experiencias presentadas han demostrado una preocupación por mejorar la calidad de la educación, que contrasta con el supuesto de que las escuelas no generan propuestas innovadoras. Asimismo, se pudo observar que hay una preocupación acerca de pensar propuestas que fortalezcan la inclusión y la calidad educativas.

Distintas experiencias realizan actividades –tales como talleres, capacitaciones, tutorías, formación, etc.– incluso articulando instituciones de distintos niveles. Otras se han focalizado hacia la promoción de un aprendizaje participativo y activo. O pretenden dar respuestas a problemáticas específicas del territorio, con distintas alternativas educativas.

Promover estas experiencias busca recuperar conocimientos que se generan en las instituciones educativas, ya que reconocer la trayectoria de la institución implica también la necesidad de reconocer los saberes que allí circulan.

Las diversas discusiones intentaron interpelar y tensionar prácticas[26], conocimientos; pensando en una intervención[27] que contemple

[26]Edelstein (2011) plantea que las prácticas se configuran como la expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias.

[27]La enseñanza como intervención social, señala Camilloni (1997), se corresponde a "una acción que implica una intervención pedagógica".

la complejidad de lo que acontece en las aulas; compartiendo las distintas miradas de los actores involucrados a la educación.

Conclusiones que forjan propuestas

El compartir las distintas experiencias educativas es una forma de indagar acerca de lo que sucede en las escuelas. Freire (2006) señala que la práctica docente crítica establece una dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer: "La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo" (Freire, 2006, p. 24). Esta afirmación nos permite analizar e interpretar los procesos que implican la construcción de conocimiento por parte de los actores. Cabe preguntarnos, ¿qué hace que estas experiencias sean significativas?

A continuación, algunas ideas que nos parecen significativas de las experiencias presentadas:

- Los propios actores educativos son quienes integran las experiencias de las instituciones educativas.
- Los procesos reflexivos de esos actores permiten que reconozcan sus propias problemáticas, externas e internas.
- La articulación con otras instituciones y/o niveles potencia y moviliza las experiencias.
- La capacitación es un elemento trascendental para pensar en intervenciones educativas innovadoras que garanticen la inclusión y el derecho a la educación.
- El objetivo de las intervenciones está relacionado con la finalidad de educar para garantizar una educación de calidad.

Las prácticas que se generan a partir de las experiencias se llevan a cabo en contextos complejos. Por lo tanto, no es posible abordarlas desde una mirada simplificada y neutra. Es necesario pensarlas en su complejidad y singularidad, en su multidimensionalidad y su inmediatez. Al mismo tiempo, estas experiencias implican la puesta en valor de las actividades profesionales que realizan las/os docentes en las instituciones educativas, lo que genera procesos de autonomía para las futuras intervenciones. En términos de Contreras (1999), "la autonomía profesional debe entenderse como un proceso emancipatorio que conduce a la liberación profesional y social de cualquier tipo de opresión".

Que la escuela sea concebida como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares.

Pensar en espacios de encuentro donde se compartan experiencias permite visibilizar las prácticas que se dan en las instituciones educativas, conocerlas, mejorarlas y compartirlas; y a la vez, conlleva a la mejora continua de éstas.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. y Sardi, V. (coords.) (2010). Un caso de la práctica. Somos todos nuevos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, INFD.
- Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Contreras, D. J. (1999), *La autonomía del profesorado*, Madrid, España, Morata.
- Davini, M. C. (1998). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. (2004). "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias"

en *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Noveduc / CEM, Buenos Aires

- Edelstein, G (2011). Formar y formarse en la enseñanza, Paidós, Buenos Aires.
- Freire. P. (2006). Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Malet, A (comp.) (2010). Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS., Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de los Estados Americanos (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas [Módulo1]. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD].
- Pineau, P. (2008). El derecho a la educación. Argentina: Movimiento de educación popular y promoción social. Fe y Alegría de Argentina.
- Sanjurjo, L . (2002). La formación práctica de los docentes. Edit. Homo Sapiens. Rosario.
- Schön, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.): La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.

| 1.2 |

Acompañamiento a docentes noveles

Silvina Nanni[28]

Introducción

Este trabajo es una revisión de la presentación realizada el 14 de marzo de 2013 en el marco de la I Jornada de sobre Formación Docente organizada por la UNQ. En esa ocasión nos solicitaron realizar la una exposición de las características de la Línea de Acompañamiento a Docentes Noveles que se desarrolla desde el INFD. A fin de realizar ese pasaje de exposición a texto, hemos organizado los contenidos de la siguiente manera: en la primera parte presentamos la historia de la línea, que incluye los antecedentes tanto desde la gestión como de la investigación, y luego se presenta el marco normativo nacional que regula el acompañamiento. En segundo lugar se sitúa esta propuesta de inserción profesional a la docencia con relación a otras experiencias de acompañamiento e investigaciones, y la justificación de estas acciones. En tercer lugar se caracteriza la línea de Acompañamiento a Docentes Noveles en Argentina. En un cuarto momento se presentan

[28]Silvina Nanni es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza Primaria. Se desempeña como docente en la Facultad Psicología y en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Es Coordinadora de Prácticas de la Escuela Normal Superior Nº 3 de CABA y profesora de Residencia. Ha sido integrante del área de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación durante el período 2007-2015.

los cambios que se han dado en las concepciones a lo largo de la gestión. Finalmente, se ofrecen algunas ideas a modo síntesis.

El acompañamiento a docentes noveles en la Argentina

Breve historia de la línea

La Línea de Acompañamiento a Docentes Noveles se inicia en 2005, en la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación Nacional, con el impulso de Beatriz Alen. En aquel entonces, cobró las características de un proyecto piloto en el que se involucraron cuatro provincias de la zona Cuyo: San Juan, San Luis, Mendoza y La Rioja, y sus correspondientes Direcciones de Educación de Superior. Ese proyecto reconoce como antecedente al programa que venían desarrollando en Francia el IUFM de Créteil, destinado a los docentes neo-titulares. El intercambio con los colegas franceses fue posible gracias al Programa de Cooperación Bilateral Francia-Argentina.

En ese contexto se desarrollaron cinco misiones de asistencia técnica, que tuvieron lugar entre 2005 y 2006. Estos encuentros, de los que participaron los equipos provinciales encargados del Acompañamiento, sirvieron para conocer la experiencia francesa, diseñar el proyecto piloto de Argentina, organizar los equipos de pilotaje y explorar los dispositivos; además, se elaboraron una serie de insumos teóricos y prácticos.

El objetivo general del proyecto piloto especificaba:

- Profundizar la vinculación de las instituciones formadoras con los contextos y las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales

Los objetivos específicos expresaban:

1. Desarrollar un proceso experimental en la Región Cuyo para diseñar e implementar dispositivos de acompañamiento a docentes con menos de tres años de recibidos.

1.1 Facilitar la identificación de los desafíos que las escuelas y los equipos de trabajo representan para el docente novel.

1.2 Explorar la potencialidad de la co-observación y demás dispositivos de análisis de práctica desarrollados en la experiencia francesa

2. Desarrollar experiencias de escritura pedagógica, como instancia de formación profesional, sobre los primeros pasos como docentes del sistema educativo.

El proyecto piloto se organizó en tres etapas. Durante la primera, en 2005, se diseñaron y se pusieron en marcha las primeras acciones. En la segunda, durante 2006, se realizó el diseño definitivo, se implementó y se evaluó. En la tercera, 2007, se extendió la experiencia a otras provincias.

Marco normativo

En los últimos años, en la Argentina se han desarrollado una serie de transformaciones en la formación docente. Podemos considerar 2006 como el momento de inicio de estos cambios, ya que en esos tiempos se sancionó la Ley Nacional de Educación (LEN) Nº 26206, que generó las condiciones necesarias. En 2007, por el artículo 76 de dicha ley, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo responsable, entre otras funciones, de

> planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo (...), promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua (...).

El INFD se constituyó con dos direcciones: la de Desarrollo Institucional y la de Formación e Investigación. Esta última incluye varias áreas, entre ellas, la de Desarrollo Profesional Docente.

El Acompañamiento a Docentes Noveles se constituye como línea dentro del área de Desarrollo Profesional Docente en 2007. La Resolución Nº 30 del Consejo Federal de Educación[29] es el marco normativo que la incorpora como una de las nuevas funciones del sistema formador. En su artículo 2° establece que "el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos...". Entre las funciones que menciona a continuación nombra, en su inciso F, la de "Acompañamiento de los primeros desempeños docentes".

Este es el contexto en el cual se amplió la propuesta de Acompañamiento a Docentes Noveles a todas las provincias.

[29]Organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la ley N° 24521.

Origen de los programas de apoyo a la inserción profesional docente

Si bien las primeras investigaciones que abordan algún rasgo de los primeros años de la inserción profesional a la docencia datan de los finales de la década delos '70[30] y fueron en aumento en los años subsiguientes, fue el contexto de la década de los '90 el que dio impulso a diversas experiencias de inserción profesional. Esos tiempos se caracterizaron por ser momentos de reformas de los sistemas educativos, de la formación docente, con avances tecnológicos, surgimiento de nuevas demandas educativas, políticas de extensión de la obligatoriedad y de inclusión; todos estos aspectos plantearon nuevos requerimientos a la profesión docente que no siempre fueron acompañados de mejoras en las condiciones de trabajo. El abandono de la profesión docente en algunos países y el incremento de los puestos de trabajo en otros inspiraron diversas propuestas de inserción profesional a la docencia.

Por qué acompañar a un novel

Las razones por las cuales se asume una propuesta de acompañamiento pueden ser muy variadas. En nuestro caso reconocemos algunas causas asociadas a las características de las zonas de los inicios y otras, a las particularidades de ser un docente novel.

[30]Lacey (1977) reconoce a partir de sus estudios tres fases por las que pasa el docente principiante: sumisión estratégica, ajuste interiorizado y redefinición estratégica. Veenman (1984) acuña el concepto de "shock de la realidad" para dar cuenta de las situaciones personales del docente principiante en el ejercicio de su trabajo. Huberman (1989) ha interpretado la situación de los inicios de la profesión docente como una etapa de supervivencia y descubrimiento.

Las zonas de los inicios, las escuelas

La mayoría de las situaciones de los inicios presentan condiciones que les son propias. Por un lado, las zonas geográficas donde habitualmente hay puestos vacantes suelen coincidir con las zonas de mayor complejidad educativa, es decir, donde existen mayores niveles de repitencia, deserción, sobreedad. Se podría pensar ¿por qué sucede esto? Y la respuesta sería que sucede por una lógica del orden de lo laboral. Una conquista de las agrupaciones docentes es que, aquellos que tienen más puntaje (por más antigüedad o mayor formación) tienen posibilidades de decir primero su escuela destino. Y suele suceder que las zonas de mayor complejidad educativa son las que primero se abandonan cuando existen otras posibilidades de elección. Entonces, los docentes con menor experiencia suelen obtener los cargos de las zonas donde se hace más complejo enseñar.

Por otro lado, en las escuelas de todos los niveles suelen recibir a los nuevos profesores y maestros como un docente más sin reconocer las condiciones del novel. Se los incorpora a la tarea cotidiana de la escuela y del aula como si estuvieran habituados al quehacer cotidiano, sin mediar mayores aclaraciones y recomendaciones. Si esto se piensa de manera comparada con otras profesiones se puede comprender de una manera distinta. Por ejemplo, uno puede imaginar a un arquitecto recién recibido que comienza a integrarse a un equipo de trabajo. El que recién se inicia, en un estudio de arquitectura, no asume la dirección de un proyecto, sino que le asignan tareas que pueda realizar con la asistencia de otros colegas de mayor experiencia y comienza a hacerse cargo de las partes más sencillas de la tarea hasta que se va a haciendo cada vez más capaz de resolver más cuestiones y finalmente, en algún momento de su desarrollo profesional, va a ser quien dirija

una obra, pero en principio es apuntalado y apoyado por otras personas de mayor experiencia. Esto en la docencia no resulta habitual. Suele suceder que a los docentes se les asigna un curso y se espera que resuelva satisfactoriamente todo lo que allí acontezca.

Las características de los noveles

Los docentes noveles usualmente disponen de una formación que está basada en pensar sobre un alumno al que se le atribuyen características generales, y en las escuelas se encuentra con niños y jóvenes que expresan condiciones singulares de existencia e inserción escolar. En los profesorados es común estudiar desde los libros las características generales que suelen tener los niños, adolescentes, jóvenes o adultos, pero en las aulas los docentes se encuentran con niños concretos que no necesariamente cumplen con la generalidad. Además, sus condiciones singulares se presentan y conjugan de muy diversas maneras, con lo cual la caracterización del niño conocido/estudiado no se corresponde necesariamente con los niños concretos.

Les lleva tiempo a los noveles reconocer que hay diferentes posibilidades para intervenir una situación, y al principio les resulta difícil estar en un aula solos y tomar decisiones. Suele suceder que los docentes principiantes tienen menos cantidad de opciones frente a la resolución de una situación de aula, mientras que sus colegas más experimentados han desarrollado una gran cantidad de opciones posibles para una misma situación. Además, estos últimos reconocen una gradación en la resolución de las situaciones. Por ejemplo, si un alumno actúa inadecuadamente en un aula puede suceder que un docente novel decida que el niño *vaya a dirección*, mientras un docente

con mayor experiencia primero le llama la atención, luego le advierte que le solicitará el cuaderno de comunicaciones para enviar una nota a sus padres y finalmente le indica que, en la próxima situación, le solicitará que *vaya a dirección*. A los noveles les suele resultar positivo tener la posibilidad de conversar con otro sobre estas situaciones y ver cómo otros colegas las resuelven.

Los docentes principiantes deben hacerse cargo de la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural en situaciones que muchas veces les resultan poco asibles y demandan ser ayudados, sostenidos y apoyados. Las escuelas de los inicios, habíamos dicho que, frecuentemente, coinciden con las de mayor complejidad educativa y que, al mismo tiempo, acostumbran estar en zonas de vulnerabilidad social. Estas situaciones resultan difíciles de ser tratadas y suelen impactar al docente ajeno a ellas. La tarea de enseñanza en estos contextos resulta compleja y los noveles demandan acompañamiento en la toma de decisiones, en la búsqueda de opciones, en el análisis de las situaciones.

El acompañamiento

¿Quién es un novel?

¿Cuándo a un docente se lo podría catalogar de novel? ¿Cuándo debería ser incluido en la propuesta de acompañamiento? ¿Qué características debería tener ese docente para ser considerado principiante?

Nuestro país tiene realidades muy variadas en cuanto a la inserción profesional de los docentes. Por ejemplo, hay provincias donde los docentes transcurren un período de diez años desde la finalización de su formación de grado hasta su ingreso al sistema educativo

local. Cuando toman un cargo por primera vez habrá pasado mucho tiempo de la última experiencia de aula. Hay otras provincias donde el docente, sin estar recibido, ya tiene un trabajo formal de profesor. Y también hay zonas de nuestro país donde los primeros trabajos de aquellos que acaban de obtener el título docente están en relación con programas de inclusión educativa, en puestos de trabajo con nuevas definiciones, para los cuales los nuevos profesionales de la educación no necesariamente han sido formados.

Es habitual escuchar en las provincias donde hay profesores que están ejerciendo la docencia sin titulación que éstos necesitan acompañamiento. En estas situaciones, habría que pensar en relación con la cantidad total de situaciones similares que se presentan en cada provincia, pero en principio podemos sostener que necesitan completar su formación de grado. Aunque quizás resulte necesario pensar algún tipo de apoyo o ayuda especial para los estudiantes que ejercen la docencia sin titulación. Por otro lado resulta cotidiano que quienes comienzan a tomar cargos habitualmente no finalicen la carrera, y si luego un docente titulado solicita acceder a uno de esos cargos, se genera una situación complicada. Por todo esto, nuestra sugerencia es que quienes están en formación, finalicen la carrera.

Nosotros definimos al novel como aquel que, habiendo obtenido el título de docente, se encuentra en los tres primeros años de inserción profesional dentro del campo de su formación. Esta aclaración la hacemos porque algunos docentes se reciben, por ejemplo de profesor de nivel primario, y después acceden a un cargo de Lengua y literatura en el nivel secundario. En este caso, también falta: formación específica del nivel y del área, para el cargo.

¿Qué es el Acompañamiento a Docentes Noveles?

Es una política pública acordada en el Consejo Federal de Educación y es una nueva función de los Institutos de Formación Docente establecida en la Resolución 30/07. La concebimos como el primer tramo del desarrollo profesional docente. La primera propuesta de formación después de haber obtenido título de profesor. El acompañamiento incluye un conjunto de dispositivos que promueven una inserción profesional a la institución, al aula y a un colectivo docente.

¿Cómo es el acompañamiento?

- **Los dispositivos**

  Decíamos que el acompañamiento incluye una serie de dispositivos de trabajo, estos son:

  a. El *equipo institucional de acompañamiento* o equipo de pilotaje.

     Está constituido por tres docentes del Instituto Formador y algún directivo. Ellos son los encargados de llevar adelante la tarea de organizar revisar y re-direccionar el curso de las acciones promovidas para el desarrollo del acompañamiento, son quienes organizan, deciden, marcan el rumbo a seguir. Solemos recomendar que los tres docentes pertenezcan a cada uno de los tres tramos que constituyen la formación de grado[31].

[31]El Instituto Nacional de Formación Docente impulsó la elaboración de lineamientos básicos curriculares para la formación docente en el marco de la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación. La nueva estructura curricular está compuesta por tres campos: el de la Formación general (destinado a lo que todos los docentes deberían saber), el de la Formación específica (propio del ámbito de enseñanza para el cual se

b. La *co-observación*

En la co-observación, dos docentes noveles se observan entre sí, luego dialogan sobre lo observado y, lo que quieran contar a sus formadores, lo transmiten. No es una observación del novel por parte del formador que acompaña. Sería conveniente que, quienes se observan entre sí, posean la mayor cantidad de características comunes, incluso por ejemplo la edad. ¿Por qué? Porque hay veces que las diferencias generaciones también puede hacer que uno no diga todo lo que piensa del otro y la co-observación pretende que los noveles puedan discutir abiertamente de sus prácticas. En esos intercambios es habitual que aparezcan las dificultades de la práctica que uno vivencia ya sea porque las siente en sí mismo o porque también se ve reflejado en las acciones del otro. Entonces eso lo que suelen compartir con sus profesores acompañantes y muchas veces a partir de ahí surgen los temas para desarrollar el resto de los dispositivos.

Patrick Rayou, profesor e investigador del IUFM de Créteil, que estuvo presente en los sucesivos intercambios dados en el contexto del Programa de cooperación bilateral Francia-Argentina, nos decía que a las nuevas generaciones de jóvenes les gusta dialogar entre ellos y no están tan a gusto si les toca intercambiar sobre sus actuaciones docentes con

forma–nivel inicial, primario, secundario, superior–), y el de la Formación en la práctica profesional (que hace foco en la adquisición del oficio en situación escolar). Estos tres campos cobran presencia en cada uno de los años de formación.

otros de diferente nivel etario. Con los de su misma edad se sienten más en confianza para dialogar con sinceridad.

La co-observación es un espacio en que se puede entrar en *controversias*. Esto es, discutir en un tono más alto, pero sobre todo, en un espacio donde todas las personas se sienten aseguradas, contenidas para poder aceptar libremente. Según Ives Clot, investigador francés, la controversia es el motor de la construcción del género profesional. En ese trabajo hay algo de *impersonal*. Cuando uno es docente está casi obligado a utilizar marcos que vienen de fuera del individuo, ya sea institucional, del gobierno o de las municipalidades. Estos marcos se imponen y no conciernen directamente a la persona del docente.

A veces sucede, por el contrario, que las situaciones son de demasiada *personalidad*. En esta segunda variante, a menudo se dice: en los Institutos de Formación no nos han dicho nada al respecto.

El tercer aspecto, justamente, es el *interpersonal*, ante una situación donde se encuentran diversas formas de actuar docente se resuelve por la forma en la que acuerdan los presentes.

La solución que propone Clot sería una cuarta posición, que es lo que él llama lo *transpersonal*, es decir, acostumbrarse a reflexionar y pensar sobre el oficio no solamente entre las personas que están justamente observándose, sino refiriéndose a la comunidad de los docentes y de la institución.

El dispositivo de co-observación juega sobre estos cuatro aspectos a la vez. Hay de lo impersonal porque los docentes no-

veles tendrán que atender a la normativa local, aunque sea el Diseño Curricular. También hay personal, porque cada uno de esos docentes viene con un bagaje que les es propio. Lo interpersonal justamente son las redes que permiten poner en marcha todo este dispositivo. La dimensión transpersonal, es donde los formadores tienen un rol que jugar.

c. El *taller de análisis de las prácticas*

Para desarrollar este dispositivo, en nuestro país se convocó al Dr. Rodrigo Vera Godoy, que explicó las características del taller de educadores. Esta propuesta tiene como propósito ofrecer un espacio que permita objetivar y analizar la práctica a partir del análisis de una situación vivida. Para lograrlo propone un encuadre de trabajo que consiste en la organización de un grupo de docentes, que se constituirá en un pequeño grupo de conversación, para analizar las propias prácticas desde la investigación protagónica. Este tipo de investigación pretende producir conocimiento a partir del análisis del protagonismo del propio sujeto que, de este modo, genera conocimiento sobre sí mismo y, al hacerlo, va incrementando sus competencias para aprender de las situaciones y para transformarlas.

En los talleres de educadores se trabaja la competencia para la reflexividad, es decir, se reflexiona sobre la realidad en la cual el educador está involucrado y sobre la forma con que la mira, la piensa y actúa sobre ella. Los docentes miran y piensan esas realidades atribuyéndoles significados que

dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, entonces, podemos entender por qué percibimos de la manera que percibimos.

Estos talleres permiten analizar con otros colegas situaciones originales, que los docentes jamás se imaginaron vivir, a fin de buscar algunas propuestas de actuación. El objetivo de los talleres es analizar situaciones novedosas para generar estrategias que resulten válidas. Aumenta la cantidad de estrategias de actuación posibles.

Se supone que al encontrar diferentes formas de pensar la situación uno va a encontrar diferentes soluciones y, a más cantidad de soluciones, más herramientas para poder trabajar sobre la situación.

d. Los *seminarios transversales*

Entendemos por *seminario* a un encuentro entre colegas que pretenden profundizar su conocimiento sobre un tema en particular. Llamamos *transversales* a aquellos seminarios cuyos temas de abordaje son aquellos que pueden interesar a cualquier docente porque trata cuestiones que se pueden hacer presentes en cualquier situación de enseñanza como por ejemplo: problemas vinculares, violencia, familia, etc.

Es habitual que los noveles visualicen primero estos problemas y luego los relacionados con la gestión del aula, o con alguna disciplina en particular, o con temas de enseñanza.

e. Los seminarios disciplinares

En estos seminarios, a diferencia de los anteriores, se profundiza sobre algún aspecto de la enseñanza y se trabaja en la gestión de la clase asociada a la didáctica que corresponda. Por ejemplo: la evaluación en las clases de geografía, oralidad y escritura en la clase de lengua, secuenciación de propuestas matemáticas en el nivel inicial.

Para desarrollar este dispositivo se propuso la modalidad de ateneos. Estos se organizan en un contexto grupal de aprendizaje, entre colegas docentes, que se constituye como un espacio de socialización de saberes provenientes de las prácticas docentes y reflexión sobre ellos. La finalidad es buscar soluciones a problemas típicos de la práctica o singulares (eventuales) que desafían a los docentes en lo cotidiano.

Los coordina un especialista en el tema que convoca, se utilizan aportes bibliográficos, se realizan escrituras pedagógicas, y se generan nuevas propuestas para la actuación docente.

f. La escritura pedagógica

Este dispositivo promueve que los docentes noveles escriban textos pedagógicos, porque esta actividad les permite poner en papel los acontecimientos y reflexiones diarias, en un determinado contexto institucional y social, da cuenta de las emociones y los afectos que se ponen en juego.

Esta escritura dialogada, enriquecida junto a otros colegas y los aportes de materiales bibliográficos, favorece la deliberación crítica. Se trata de una escritura que procura revisar el

propio trabajo de enseñanza aportando a la profesionalización de los docentes. Además, es un registro para próximos colegas docentes de las entrañas de la tarea de enseñar.

Algunos aspectos de la gestión

En el transcurso de la gestión de línea de Acompañamiento a Docentes Noveles hemos transitado por diversos cambios en las concepciones. En este apartado nos dedicaremos a explicar estas variaciones.

Los docentes acompañantes son profesores de la formación de grado que en cierto momento asumieron la responsabilidad, el compromiso y las tareas específicas de esta nueva función. Esto llevó a que en los primeros tiempos concibieran su rol cercano a su trabajo original. Fue así que, en las primeras experiencias, algunos profesores acompañantes proponían ir a observar a los noveles en las escuelas de sus primeros destinos laborales, como sucede con los profesores de práctica y residencia en la formación de grado. En el transcurso del desarrollo de la propuesta de Acompañamiento, esta idea fue perdiendo peso y fue virando hacia la propuesta de la co-observación. Los acompañantes se animaron a probar ese dispositivo novedoso y fueron viendo que era potente. La co-observación requiere que dos noveles se observan entre sí, luego cuentan los aspectos que les resultan relevantes a los formadores.

Una segunda concepción que fue cambiando su sentido a lo largo del tiempo es la idea de noveles. En las primeras experiencias, algunos profesores acompañantes los consideraban como sujetos que aún necesitaban formación inicial porque, si bien habían obtenido su título docente, consideraban que sus aprendizajes no habían sido suficientes. Esta idea fue cambiando: se comenzó a concebir que los docentes

noveles han sido habilitados socialmente para el trabajo docente por medio del otorgamiento del título, y en el caso de no tener la formación suficiente deberían continuar estudiando en el Profesorado. Si se dio por finalizada la formación, eso significaba que ya tenía las habilidades necesarias como para organizar la tarea de enseñanza en cualquier curso que se le asignara a cargo.

El tercer cambio de concepciones se dio con relación a la convocatoria de los noveles para la realización de esta primera etapa del Desarrollo Profesional Docente, que es el Acompañamiento. Al principio era habitual que los Institutos de Formación Docente convocaran a sus egresados. En ciertas zonas, no solamente los noveles son los ex-alumnos del profesorado local: también se encuentran egresados docentes, que procuran ingresar al sistema educativo zonal, provenientes de otras localidades y provincias. Esta situación llevó a revisar la convocatoria y luego se incluyó a todos los noveles que se encontraban en la zona de influencia del profesorado. También se comenzó a trabajar con las autoridades de los otros niveles educativos, a fin de coordinar la tarea de reclutamiento de los principiantes. En algunas zonas se logró que en el mismo lugar donde se designaba a los docentes para cubrir cargos vacantes se les informaba del Acompañamiento.

Un cuarto cambio en las concepciones surgió a partir de pensar en las escuelas de los noveles. En principio, los Institutos de Formación Docente solían trabajar con las escuelas asociadas. Se denomina de esta manera a las escuelas que habitualmente reciben a los practicantes y residentes (estudiantes de la formación de grado), y suelen encontrarse en zonas próximas al instituto formador. Esta idea se modificó a partir de localizar los sitios de inserción de los noveles. Ya hemos comentado que lo común, es que las escuelas de los inicios sean

aquellas que se encuentran más alejadas de los centros urbanos o en el conurbano; es decir, no suelen estar próximas a los profesorados sino alejadas de ellos. La nueva concepción asumió pensar y organizar un trabajo colaborativo con las escuelas que habitualmente reciben mayor cantidad de docentes noveles para cubrir los cargos vacantes.

El quinto cambio en las concepciones sucedió de la siguiente manera. En un principio se pensó el Acompañamiento desde el Equipo de Institucional. Quienes convocaban diseñaban la propuesta y quienes desarrollaban el proyecto eran los profesores acompañantes que integraban el equipo proveniente del instituto formador. La experiencia mostró que era fundamental generar una vinculación estrecha y un trabajo mancomunado con los equipos directivos de las escuelas donde trabajan los noveles, también con los supervisores locales de cada uno de los niveles educativos y con las autoridades de los niveles (Direcciones de nivel: inicial, primario y secundario). La idea que prima en la actualidad es que es necesario organizar el Acompañamiento de manera mancomunada con las autoridades de los niveles educativos en los que se desempeñan los noveles.

El sexto cambio operó de la siguiente manera, en un comienzo era habitual que se seleccionaran los temas para el desarrollo de los dispositivos de Acompañamiento a partir de la descripción de las particularidades del novel que, por esos tiempos (como ya comentamos) era considerado deficitario en su formación. En el transcurrir del proyecto, los noveles fueron aportando los problemas de sus prácticas concretas, que estaban relacionados con las características del sistema educativo local, lo que llevó a focalizar la mirada en estos aspectos, es decir que, en un segundo momento, los temas para el desarrollo de los dispositivos de acompañamiento se ocuparon en mayor media

de las necesidades del sistema educativo local y de los lugares en los cuales se insertaban los noveles. El punto focal ya estaba puesto en el fortalecimiento de la propuesta de enseñanza con miras a la mejora de los aprendizajes de los niños, jóvenes y adultos de la zona.

La séptima transformación en las concepciones se dio en el pasaje de pensar el Acompañamiento desde la buena voluntad, con escaso nivel de regulación, hacia la elaboración de normativa propia, actas acuerdo inter-niveles y reglamentos que regularon, definieron y organizaron esta nueva función del sistema formador. En los comienzos, los profesores acompañantes procuraban convencer de la importancia del acompañamiento basándose los argumentos que fundamentan esta propuesta de inserción profesional a la docencia. Más adelante se fue viendo la necesidad de regular y dejar por escrito la particular forma de proceder que demanda esta función. Se sistematizaron los compromisos mutuos, las condiciones de reciprocidad y las formas de colaboración entre los niveles por medio de las Actas Acuerdo. También se escribieron reglamentos de acompañamiento, donde se plasmaron las funciones propias de cada uno de los actores involucrados y entre las autoridades de los diversos niveles educativos. Estas producciones aportaron un cuerpo normativo que además de otorgar una existencia formal le dio las lógicas de funcionamiento que le son propias y específicas a esta nueva función del sistema formador, con la idea de ayudar a la institucionalización de la línea de Acompañamiento.

A modo de síntesis

A lo largo de este trabajo se ha intentado mostrar cómo la línea de Acompañamiento a Docentes Noveles fue adquiriendo sus características,

que si bien se reconocen antecedentes provenientes de otras regiones, han tomado forma en virtud de las tradiciones locales, la idiosincrasia de nuestras instituciones y las características del sistema educativo local.

Creemos que la potencialidad del Acompañamiento está en algunas de las características que ha adquirido:

- La colectividad docente. Sus dispositivos convocan a docentes que intercambian sobre su experiencia docente.
- La discusión sobre las propias prácticas. Los profesores noveles comentan sus situaciones de la práctica de enseñanza, debaten y reflexionan sobre ellas, con la intención de mejorar sus próximas experiencias docentes.
- La sistematización de la experiencia y construcción del saber específico sobre las prácticas. Las reflexiones sobre las prácticas se sistematizan y se enriquecen con aportes teóricos, con el propósito de construir un cuerpo de conocimientos sobre el hacer profesional docente.
- La relación con el sistema formador. Los docentes que recién se inician comentan la realidad educativa en la cual están actuando y qué aspectos de la formación le aportaron y cuáles quedaron vacantes. Estos espacios vacíos, son un importante aporte que realiza el acompañamiento a la formación.
- La relación con el sistema educativo en su conjunto (inicial, primario, secundario y superior). Los noveles se insertan en el sistema educativo y llevan consigo los aprendizajes adquiridos en la formación de grado, además recuperan de sus primeras experiencias docentes preguntas significativas para su actuación profesional.

- La organización del acompañamiento a partir de la lógica del sistema, en lo administrativo. La convocatoria a los noveles se realiza desde el propio nivel del sistema educativo donde se insertan, luego desde allí, lo ponen en relación con el nivel superior.
- La planificación de la propuesta de acompañamiento en función de las necesidades propias del sistema educativo. Los temas que se tratan en los dispositivos tienden a referir a las características del sistema que se desean cambiar y/o modificar.

Todos estos aspectos hacen del *acompañamiento* una importante estrategia en la planificación educativa, que por un lado viene a poner en relación componentes que tradicionalmente corrían por canales separados y por otro lado busca fortalecer a los enseñantes que suelen insertarse en zonas de debilidad educativa.

Aún falta fortalecer estos vínculos y, además, organizar normativamente todas estas nuevas relaciones en un marco de legal que les dé estabilidad y permanencia a esta nueva función de acompañar a los docentes en sus inicios profesionales.

Referencias bibliográficas

- Alen, B.; Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Argentina: Ministerio de Educación.
- Ley de Educación Nacional (2007). República Argentina
- Resolución 30 (2007), Consejo Federal de Educación. República Argentina.
- Vera Godoy, R. (1985). Orientaciones básicas de los talleres de Educadores. Santiago de Chile. Mimeo.

| 1.3 |

La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado universitario

Griselda Leguizamón[32]

La formación inicial de profesores en nuestra sociedad actual

En el transcurso de las últimas décadas del siglo XX se comienza a esbozar mundialmente una reconceptualización en la formación inicial del profesor. Al cambiar el foco en la forma de pensar la educación, ya no solo como aplicación técnica de un saber científico elaborado[33], se generan cambios en el sistema central de la formación del profesorado. Surge el pensamiento sobre la educación como actividad reflexiva del profesor, sustentada en la relación entre la teoría y la práctica,

[32]Griselda Leguizamón es Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ), Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con Mención en Evaluación e Investigación Educativa (UNQ). Especialista en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Diploma de Posgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones; en Constructivismo y Educación y en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Licenciada y profesora en Educación (UNQ), Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora de Inglés para la Enseñanza Primaria. Integrante del programa de investigación "Escuela, Diferencia e Inclusión" (UNQ). Ha participado en diferentes instancias de formación y capacitación a nivel nacional y presentado ponencias en congresos internacionales. Coordinadora y profesora en carreras de formación docente universitaria y en ISFD.

[33]La racionalidad técnica puede ser definida como "las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto en la formación del profesorado como de la pedagogía del aula" (Giroux, H., 1990). Los profesionales como intelectuales. Barcelona: Paidós. pp. 172).

en la que se incluyen componentes políticos, éticos y una perspectiva crítica (Schön, 1994). Además, se tornan visibles y adquieren protagonismo los múltiples y diferentes contextos en los que el profesor desempeña su tarea. Por esta razón, se coloca en la mira la diversidad de variables que entraman el contexto áulico y lo complejizan (factores físicos, económicos, sociales, culturales, pedagógicos, didácticos, políticos y éticos, entre otros). Todas estas variables no pueden dejar de ser contempladas por los profesores en formación[34] en el período de sus prácticas educativas, ya que atraviesan y sostienen las distintas problemáticas que se presentan a diario en las aulas (Monereo, 2009).

Se comienza, por lo tanto, a cuestionar la centralidad de la formación disciplinar y a pensar en una innovación que aleje de la formación inicial de profesores a los cursos teóricos de expertos disciplinares con su acostumbrado tratamiento de problemas genéricos. En cambio, se investiga y se trabaja en el campo en el que se suceden estas problemáticas –las instituciones educativas– a las que el profesor debe atender generando procesos de indagación y espacios inéditos de aprendizaje. Se busca, entonces, que la formación de profesores se realice en las mismas instituciones educativas, pensando en la práctica como eje transversal de la formación inicial y en la investigación de esa práctica por parte del propio profesor.

La formación del futuro profesor centrada en la reflexión sobre sus prácticas se enmarca en esta nueva forma de pensar la educación (Schon, 1992; Perrenoud, 2004), que contempla que cada uno de ellos

[34]A los efectos de este trabajo consideramos los términos *practicantes, profesores en formación* y *futuros profesores* como sinónimos que referencian a los estudiantes del Profesorado que se encuentran cursando la última etapa de su formación y se hallan en el período de prácticas yo residencia en las aulas.

podrá actuar como agente social de cambio incluido en una experiencia educativa de sentido[35]. Esta experiencia es un tipo de intervención educativa que no está dirigido únicamente por el precepto del saber por el saber, que no se considera cumplido con la simple realización técnica, sino que involucra necesariamente la sensibilidad críticamente activa del practicante para abrirse y recibir lo que ocurre en su clase con los estudiantes. Se piensa en prácticas educativas "transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente" (Diseño Curricular para la Formación Superior, 2008, p. 25), teniendo presente que la articulación teoría-práctica es un proceso dialéctico, inescindible entre "reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1970, p. 51), cuya finalidad no sólo es conocer, comprender e interpretar las condiciones reales de los contextos educativos en los que ejercerán las prácticas sino comprometer su subjetividad en la elaboración de caminos de acción para una transformación posible de esos contextos.

Las realidades socio-históricas de los diversos contextos educativos actuales hacen que las prácticas educativas se conviertan en prácticas sociales complejas. Tomando algunas características del paradigma de la complejidad de Morín (2004), reconocemos que las prácticas educativas resultan intervenciones singulares e inciertas y

[35]Seguimos la línea de pensamiento de Bárcena (2005) y consideramos que la educación como experiencia no tiene lugar sin la generación de sentido. A diferencia del significado, el sentido no está dado, no ha sido previamente construido como lo ha sido en el significado, sino que está ligado a la reflexión que se suscita en el dar lugar a lo que acontece.

se construyen comprometida y creativamente, en un complejo entramado entre la necesidad y la contingencia.

Considerando principalmente las ideas esbozadas hasta el momento y los conceptos trabajados por los autores citados, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿los practicantes llevarán a cabo estrategias de reflexión sobre sus prácticas? Si es así, ¿se producirá algún tipo de cambio personal o profesional en los practicantes con motivo de desarrollar el pensamiento reflexivo?

La formación inicial en las prácticas y el trabajo con las narrativas

Nuestro foco de atención es el practicante en la última etapa de formación, en el período de prácticas, y la reflexión sobre sus prácticas, convertidos ambos en objeto de estudio. Intentamos explorar la actuación educativa de estos futuros profesores en sus primeras prácticas brindándole sentido desde el marco pedagógico crítico de la educación como experiencia, al tratar de encontrar y establecer una conexión entre acontecimiento, vivencia, lenguaje y pensamiento. Para ello, incluimos y utilizamos las narrativas de los practicantes como fuente (Suárez, 2007; Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009): relatos, textos y narraciones, autobiografías, planificaciones de clase y auto y co-evaluaciones elaborados por los practicantes con una concepción holística, incluyendo lo que saben, lo que sienten, lo que viven, lo que los interpela y es motivo de preocupación pedagógica.

Si acordamos en que la práctica pedagógica necesariamente debe ser reflexiva y pensamos a la reflexión como medio para dotar de significado a lo vivido, lo sentido y lo pensado en esa práctica, podemos reconocer la enorme importancia que adquiere este discurso

narrativo producido por los practicantes. Tal como lo explica Bárcena (2005) este discurso toma características de la deliberación, en tanto se constituye en cimiento de la toma de decisiones pedagógicas de los practicantes en contextos interactivos. Al mismo tiempo y a causa de su singularidad, difiere de los discursos prescriptivos de la pedagogía que intentan transformar una experiencia educativa en experimento, citando y detallando patrones normativos a seguir.

Los relatos de los practicantes representan instrumentos metodológicos que evidencian la perspectiva subjetiva del narrador sobre la práctica educativa que está desplegando. Tal como lo define Revenga Ortega (2001, p.1) cada una de estas narraciones "es un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural del aula". Es un documento en el que el practicante vuelca los registros de los aconteceres cotidianos, privados o públicos, desde su perspectiva personal.

Estos instrumentos narrativos son adecuados para descubrir la diferencia entre el ideal y el suceso real. Permite pensar la diferencia en relación a la naturaleza de los criterios pedagógicos y sus variaciones en tiempo y espacio. Esta comparación entre "lo que es", "lo que debería ser" y "lo que podría ser" fundamenta la construcción del sentido crítico de la situación y la emergencia del saber del practicante. En él se potencia la razonabilidad del pensamiento en la búsqueda de respuesta a los interrogantes: ¿por qué lo que sucede no se ajusta a las intenciones educativas formuladas? ¿Cuáles son los motivos? ¿Qué me sucede a mí con lo que sucede? ¿Qué alternativa de intervención podría ser pensada y puesta en acción?

Si lo que buscamos indagar es la construcción del saber pedagógico del practicante, al que Schön (1994) define vulgarmente como

arte profesional, o la competencia puesta en juego en las situaciones inciertas, conflictivas y singulares que se desarrollan dentro de las aulas y sostenemos que esta construcción se funda en un tipo de práctica educativa que se alimenta de interrogarse por los momentos más significativos vivenciados en la trayectoria escolar, por el encuentro con el otro, por las palabras que nos fueron dirigidas, por los vínculos establecidos, nos estamos refiriendo a un tipo de relación pedagógica que busca hallar sentidos educativos y formular posibilidades de encontrarlos.

En resumen, trabajar con las narrativas habilita la entrada a los procesos de construcción de subjetividad y, en el caso específico de la formación inicial, al proceso de construcción del saber pedagógico, y pone de manifiesto el sesgo de incertidumbre en el que se funda y que, en consecuencia, forma parte de su constitución.

Diferentes estrategias de reflexión

Las narrativas facilitan el acceso a los futuros profesores a un conocimiento de sí más profundo, lo que incluye también el aspecto profesional. Estas escrituras les permiten enlazar atributos de su vida personal y aspectos de su vida profesional con sucesos, tales como elementos interpeladores y encuentros subjetivos, que los afectaron en el transcurso de sus trayectorias escolares.

Conjuntamente a la explicitación de esta trama que van armando en forma singular, su formación actual en el espacio de Prácticas de la Enseñanza en el Profesorado los ubica en la antesala de las prácticas reales. Esta circunstancia los incita a escribir y a compartir sus relatos con sus pares y profesores, y les posibilita la creación de relaciones,

enlaces o articulaciones entre las diferentes teorías estudiadas, pedagógicas, didácticas, psicológicas y éticas, entre otras, y la experiencia vivida por cada uno de ellos en los diferentes contextos escolares por los que transcurrieron.

Esta última vinculación tiene lugar en el desarrollo de un proceso de reflexión que se despierta al narrar lo que rememoran, lo que permanece luego de las experiencias educativas vividas, y moviliza todas las cavilaciones, preocupaciones y deliberaciones posibles sobre las mismas, en el mismo hecho de escribir los relatos. El modo de ser de cada uno de los practicantes se pone en escena en sus textos, en sus escrituras, haciéndose susceptible de variadas interpretaciones que nos permiten ir develando algunas formas en la que los practicantes fundamentan los comienzos de la construcción de un nuevo saber profesional.

Comenzamos a analizar estos relatos recurriendo a la búsqueda de elementos que interpelaran a los practicantes (en adelante, "P") y los impulsaran a la producción de nuevos sentidos para sus prácticas educativas. Los elementos interpeladores resultan, al decir de una practicante, “cuestiones no pensadas, algunas sorpresivas y otras emotivas, tanto para mí como para los alumnos” (P 12).

Entre los elementos interpeladores manifestados por los practicantes podemos citar a: la escuela como lugar de las carencias materiales, intelectuales y afectivas; las quejas, los aprendizajes y la convivencia de los estudiantes; el efecto Pigmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) puesto en juego por los profesores en sus clases y la evaluación, entre otros.

Los elementos interpeladores enunciados parecen compartir algunos rasgos particulares que definen a la categoría de acontecimiento, al decir de Badiou (2004), tales como: la extrañeza, el estar fuera de

lugar, la ajenidad y el ser algo que exige ser representado en lo que está ocurriendo, en lo que sucede. También aparecen como ajenos, extraños, irruptivos, disruptivos, necesarios de una representación que les brinde una dotación de sentido.

En las narrativas de los practicantes podemos notar distintos niveles de complejidad en el pensamiento reflexivo desplegado. Aunque la mayoría de ellos tornan explícitas sus reflexiones no debemos olvidar que parte de este pensamiento reflexivo permanece oculto, no develado, y por lo tanto, como proceso interno podría ocurrir igual, puesto que todo proceso de reflexión "es opaco, no visible" (Anijovich et al., 2009, p. 37), y solo puede ser comprendido por otros si es comunicado.

Los fragmentos de las narrativas de los practicantes en la etapa anterior a las prácticas dan muestra de diferentes tipos de pensamiento reflexivo. A continuación aparecen algunos ejemplos:

a. **Caracterizador-expresivo:**

   Quilmes, Escuela Secundaria pública

   "Los alumnos cuentan con las *netbooks* entregadas en comodato por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa 'Igualdad'. La conexión a internet aún no fue habilitada en las aulas, a pesar de haber sido instalados los dispositivos en dichos espacios". (P 25)

En este caso, los elementos interpeladores observados son definidos dando cuenta detallada de sus rasgos principales. En las narraciones se utilizan expresiones de índole expositiva. No aparecen en las narrativas evidencias de haber sido tomados en cuenta por los practicantes como previsión para sus futuras prácticas.

b. Valorativo-fundamentado:

Berazategui, ISFD público

"En esta oportunidad, la clase logró articular conceptos abordados en la puesta anterior sobre aprendizaje, sujetos y contextos, dando cuenta de las ideas sobre aprendizaje situado y aprendizaje individual y social que se brindaron en las distintas intervenciones. La utilización del cambio conceptual como estrategia (un método que tomo de M. C. Davini como fuente de análisis) fue auspiciosa para que las estudiantes reelaboren y entiendan la complejidad del proceso de aprendizaje en sus dimensiones personales y de agrupamientos para una propuesta significativa y/o comprensiva". (P 2)

En este testimonio, los elementos interpeladores observados se califican emitiendo expresiones valorativas personales. Se establecen conexiones en referencia a teorías pedagógicas y didácticas en búsqueda de otorgar una mayor confiabilidad a las opiniones planteadas. A pesar de las exploraciones realizadas, no se evidencian previsiones para sus futuras prácticas.

c. Propositivo-argumentado:

Don Bosco, Escuela Secundaria pública

"(...) ante las reiteradas observaciones del Profesor en relación a las copias y repeticiones en los trabajos entregados, se nota que no está clara la idea de trabajo en grupo. Al menos difiere la idea que tienen los chicos de la que pretende el docente, ellos hacen un trabajo entre dos o 3 (según el caso) y él pretende que sean todos diferentes. La realidad es que sólo en esta

> oportunidad aclaró que quiere que haya producción propia en cada entrega. En relación a los contenidos, surgen muchas dudas en relación al vocabulario, como sucedió en otras clases. Consideramos que no hay mayor profundización sobre algunas cuestiones que consideramos relevantes y que son más concretas, como el rol que cumplía cada una de las fuerzas dentro del sistema de medios, lo cual facilitaría la comprensión al respecto o cómo era la adjudicación de licencias con algún caso concreto, por ejemplo el de Romay. Como se trata de un observatorio, podrían abordarse las licencias de TV a partir de casos que ellos mismos podrían haber investigado. De quién era la licencia en aquella época y que pasó a lo largo de estos años. Para trabajar el tema de la comprensión de los textos, proponerles a los chicos que formulen preguntas. Cada grupo trabaja distintos párrafos. Se intercambian las preguntas y las van respondiendo. El profesor los puede guiar con palabras claves (...). Usar un proyector para pasar algunas imágenes de la época que contribuyan a lograr una mayor comprensión de lo que sucedía en la época, de lo que implicaba la presencia de militares, ya que en más de una ocasión, por comentarios que realizan, los chicos parecen no dimensionar lo sucedido". (P 18)

En el ejemplo anterior los elementos interpeladores observados son analizados e interpretados en su contexto. Los argumentos esgrimidos sirven de base para concebir propuestas alternativas superadoras. Se declaran intenciones de acciones que serán incluidas en las prácticas futuras.

Si se analiza el relato de estos profesores en formación con relación a la dimensión de la performatividad de las palabras, es decir a cómo

las palabras indican ciertas intenciones de acción, podemos observar que ya se delinea un cambio de pensamiento, una idea, una transformación que estos mismos practicantes van a tratar de implementar en sus próximas intervenciones educativas. Como lo dice Schön (1992) cuando profundiza acerca de la formación de los profesionales reflexivos, para cambiar la realidad hay que intentar comprenderla primero y a la vez, al intentar cambiarla se llega a alcanzar esa comprensión.

Con referencia a las categorías de pensamiento reflexivo presentadas, nos preguntamos ¿qué relaciones pueden entablarse entre el conocimiento del contexto, el elemento interpelador y la experiencia posible?

Si al reflexionar se produce la toma de conciencia del conjunto de posibles experiencias, negociaciones e intercambios valorativos, emocionales, afectivos, ambiciones y preocupaciones sociales y contextos políticos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2000), sería entonces este proceso de reflexión el que posibilita a los practicantes la construcción de alternativas de intervenciones futuras. Esta misma acción de reflexionar, que tiene lugar en la etapa de observaciones anteriores a las prácticas, sería la que habilita e impulsa, en los practicantes, la constitución de un saber pensado y listo para ser probado en la práctica.

Pero para que este saber se transforme en saber pedagógico y sea realmente reconocido como tal tiene que ser ensayado en el contexto real de prácticas y ser sometido a nuevos procesos de reflexión, luego de ser puesto en acción.

Praxis y saberes pedagógicos

Recapitulando lo expuesto hasta el momento y situándonos en la lectura y el análisis de las narrativas sobre sus primeras prácticas,

hemos encontrado fragmentos que hacen referencia a la puesta en acción de sus saberes prácticos36. Podemos caracterizar a estos saberes como primitivos, sin pulir, basados mayormente en experiencias personales acuñadas durante las distintas etapas escolares, incluida la formación en el profesorado, sin un rigor metódico o epistemológico. Además, podemos establecer una distancia entre el *saber hacer* y el *saber qué hacer en esa situación*, lo que implica rapidez de pensamiento ante lo imprevisto, así como capacidad de elección y de decisión unida al conocimiento del contexto.

El practicante, actuando en sus primeras prácticas, se enfrenta ante la urgencia de una situación que le exige tomar una decisión en cuanto al enfoque de su enseñanza. Muchos de ellos, basándose en la reflexión sobre las clases observadas, han pensado estrategias para ser utilizadas en sus prácticas. Para ello acudieron al reservorio de experiencias que han acumulado en sus trayectorias escolares pero asimismo hicieron lugar a lo que vivenciaron en las observaciones y trataron de proyectar respuestas al alumno real, destinatario de su acción educativa, al que tuvieron una primera aproximación como observadores, tal como lo analizamos en el capítulo anterior. Aun así, la incertidumbre en el momento de la clase los desestabilizaba, como narra uno de los practicantes:

> "¿Cuál es la actitud que debo ejercer como profesor? ¿Cómo debo pararme frente a los alumnos? ¿Qué debo decir y cómo? Son algunas preguntas que rebotaban en mi cabeza mientras explicaba los

[36]Según Feldman (2010), el saber práctico o saber hacer otorga la posibilidad de realizar de manera competente distintas tareas inherentes a la enseñanza tales como: planificar, dirigir la clase, comunicar, coordinar el grupo y organizar actividades, entre otras.

> temas. Tenía dos opciones: o me mostraba tal cual soy o intentaba personificar un modelo de profesor que simplemente es el resultado de todos los docentes que tuve. Elegí la segunda opción". (P 23)

Este practicante relata cómo la situación de clase inmoviliza todas las alternativas planeadas como respuestas a los interrogantes que le surgieron en las observaciones de clases. Ante la premura de la situación y contrariamente a lo imaginado y planificado, brinda su respuesta desde un esquema incorporado que le permitió intervenir para hallar un equilibrio ante la situación perturbadora de manera intuitiva, sin apelar a sus conocimientos ni a sus saberes: respondió desde el habitus que acudió como respuesta inmediata y estabilizadora, y que, unida a la inseguridad que expresaba el practicante en esta situación analizada, le impidió la puesta en acción de cualquier alternativa original que hubiera pensado, y obstaculizó un despegue orientador de un posterior crecimiento profesional.

Una caracterización distintiva del saber práctico nos dice que éste está construido de modo biográfico-narrativo, a partir de relatos hermenéuticos e interpretativos en los que se le otorga primacía a la valoración de situaciones e historias situadas en la trayectoria escolar de cada practicante. Por medio de los discursos con los que los practicantes narran su saber práctico, se translucen intenciones, deseos y acciones a través de metáforas e imágenes expresados directamente en la voz de los actores. Sin embargo, en este caso, siguiendo el despliegue de la narrativa del practicante, interpretamos que elige colocarse en un lugar de seguridad, ensayar algo que conoce y fue probado como eficaz pero que no le permitió probar hipótesis más complejas de actuación pedagógica en situación.

La expresión de este saber es confrontada por los practicantes a la del conocimiento considerado teórico, en el que se incluyen las teorías pedagógicas estudiadas en la formación inicial. Según sus relatos, estas teorías portan características propositivas, normadas por la objetividad y la certidumbre, la generalización descontextualizada, expuesta y estructurada en categorías, reglas y/o principios, hecho que los practicantes narran de este modo:

Bernal, Escuela Secundaria pública

"Ahora que hice mis primeras prácticas me doy cuenta de ¡qué abstractos y técnicos eran los planes y las secuencias didácticas que hacíamos como preparación en otras materias! Esto es otra cosa, otro mundo (...)". (P 18)

Quilmes, Escuela Secundaria pública

"A veces parece muy corriente pensar que como practicantes uno planifica clases ideales, pero distintas de las que se llevan adelante en la práctica cotidiana de los salones de clases". (P 5)

Observamos que, aunque los practicantes comparan las teorías pedagógicas con la práctica desarrollada en el aula, lo hacen conservando una brecha, una separación entre ambos componentes de un acto educativo. Podemos decir que esta confrontación no se realiza críticamente, por lo tanto no establece aún en esta etapa, una dialéctica entre ambas, teoría y práctica.

Como señala Schön (1992, p 21), "los estudiantes [practicantes] aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real". De aquí la importancia, para ellos mismos, de trabajar indagando en sus narrativas, ya que no

es posible producir saber pedagógico sin efectuar la reflexión sobre el saber práctico puesto en acción en las clases, movilizado primeramente por el habitus.

Habitus y saber práctico comparten el significado de disposiciones (Bourdieu, 1997; Contreras y Pérez, 2010) que generan en el sujeto abordajes particulares de la situación educativa. Luego surge algo que podría rotularse como excepción, como algo imprevisto que acontece e interpela, algo que pertenece a la dimensión de lo incierto y lo dudoso, algo que hace nacer la necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa, durante y/o después de lo vivido, y conforma la base para sostener y ampliar la construcción de un saber pedagógico situado.

Si acordamos con Díaz (2006) en definir al saber pedagógico como:

> los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (P 95)

resulta imprescindible reconocer que este saber es el resultado de una experiencia personal, subjetiva y vivenciada (Contreras y Pérez, 2010) y no un hallazgo encontrado en materiales didácticos o pedagógicos editados en el mercado, con recetas que pueden ser aplicadas a cualquier contexto indiscriminadamente ya que, si esto ocurriera, se desvirtuaría la esencia misma del saber pedagógico, dada por su originalidad y situacionalidad y, sobre todo, por la implicación subjetiva del que lo produce.

Deconstrucción y herencia

¿Cómo logran los practicantes la transformación de este saber práctico en saber pedagógico? ¿Qué los moviliza? ¿Es una construcción totalmente individual?

En un principio, como ya ha sido interpretado, los practicantes trataron de proporcionar nuevos entendimientos críticos sobre la enseñanza, partiendo de la observación de las diversas maneras de concebir las prácticas por parte de algunos de los actores escolares a quienes observaron actuando en contextos particulares. La *deconstrucción*[37] de las maneras y de las acciones observadas en esas prácticas, contribuyó al encuentro de significados ocultos sobre las diferentes formas de vida escolar y social, y funcionó como movimiento especular, habilitando la comprensión del sentido de las propias experiencias y de los intentos de intervención planeados por los practicantes.

De este movimiento del pensamiento surgieron nuevos sentidos pedagógicos[38] que han investido singularmente al concepto de prácticas de la enseñanza. Las narraciones efectuadas por los practicantes como registros de sus primeras prácticas reales les permitieron meditar y repensar

[37]Siguiendo la definición que proporciona el Diccionario de la Real Academia Española 2.0, se entiende como deconstrucción de saberes desde una acepción filosófica al "desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades". Disponible online en: http://drae2.es/deconstrucci%C3%B3n. Sin descartar este significado, en esta investigación utilizaremos el término *deconstrucción* en consonancia a como fue acuñado por Derridà, J. (2003): "Deposición o descomposición de una estructura" y consiste en deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos muestra como único y/o hegemónico y/o dominante.

[38]Hablamos de sentidos asimilándolos al orden de las temáticas, en las que la suma de elementos no basta para comprenderlas, sino que asumen e interpretan la situación pedagógica como una totalidad.

las experiencias vividas, sondear críticamente sus acciones, desmantelarlas, develar supuestos e intenciones, buscar nuevos sentidos y atender a los resultados que éstas producen en cada uno de ellos mismos y en los estudiantes, destinatarios. En definitiva, posicionarse y tomar conciencia de una forma particular de concebir la educación deteniéndose a pensar en que lo vivido en las prácticas ha grabado algo en cada uno de ellos, algo que no los dejó indiferentes, algo que los hizo interrogarse por lo pedagógico, algo que probablemente les ha marcado una huella:

> *Bernal, ISFD público*
>
> "No sé por qué, pero le estoy dando mucha importancia a esto, a los modos de relacionarse, ¿serán tan importantes, como creo en este momento, para facilitar los aprendizajes? No quiero sobrevalorar esto que, en definitiva, puede ser solo una ocurrencia mía; pero se me ocurre que todos los aspectos de la práctica podrían analizarse a través de esta categoría". (P 5)

Los resultados de sus experiencias son reunidos, conectados y organizados por el practicante y le permiten deconstruir y reconstruir sus saberes mediante un complejo proceso, mayormente oculto, en el que realiza variadas elecciones tratando de incorporar las mejores intervenciones que pueda proyectar, a la organización de sus prácticas personales:

> *Bernal, ISFD público*
>
> "(...) el hecho de tener que sentarme a idear una estrategia de enseñanza de un tema legal (tema que puede llevar a formatos muchas veces pesados y tediosos) me llevó a utilizar varias de las herramientas desarrolladas en los contenidos de la cátedra (prácticas de la enseñanza) y aplicarlas en concreto. Tal es el caso de presentar distintas visiones sobre el tema, desarrollar buenas

preguntas que orienten el trayecto de las alumnas e inducirlas a formular asociaciones e hipótesis a partir de presentarles un hecho concreto para vincular con los contenidos trabajados en clase. Creo que debí prever que las alumnas se interesarían por conocer detalladamente el procedimiento administrativo que determina el ingreso a la docencia. Por lo que tendría que haber preparado un poco más este tema". (P 6)

La deconstrucción no significa llanamente destruir sino descomponer como requisito para una nueva construcción, para fundar un acto de re-creación y, aunque muchas veces les resulta muy difícil de hacer, los practicantes no cesan de autoevaluarse y proponérselo. Asimismo, deconstruir posibilita brindar nuevas respuestas considerando al Otro, en este caso, los estudiantes. Para poder armar nuevas respuestas, acuden al legado de saberes heredados: la teoría y la didáctica, la bibliografía de la materia.

Es en la etapa de prácticas cuando los practicantes recuperan algunas de las teorías pedagógicas, previamente tildadas de abstractas, descontextulizadas y generalizadoras, tanto como otros saberes propios del oficio docente, por ejemplo la metodología y las relaciones vinculares, y los aceptan, los hacen propios, y pasan a constituir parte de su legado personal. Decimos que los practicantes critican, reinterpretan, dejan de lado, deciden, transforman, transgreden, se arriesgan, para crear nuevas situaciones y estrategias, movilizados porque algo del orden de dar respuestas al Otro (incluidos ellos mismos) suceda en sus prácticas. ¿Será éste un proceso reflexivo representativo de una dialéctica entre la teoría y la práctica? ¿Podemos afirmar que los practicantes efectúan ahora una real praxis pedagógica?

Los practicantes rescatan ideas de propuestas didácticas generales formuladas por diversos autores y buscan combinarlas de manera inédita, con la utilización de imágenes y videos, en concordancia con las características típicas, lectura de imágenes y observación de videos, que prevalecen en los aprendizajes de los adolescentes actuales que habitan los contextos educativos en los que ellos están ejerciendo sus prácticas. Pensar en la preparación de actividades motivadoras, teniendo en cuenta las características recién mencionadas, se manifiesta como un hecho común en las narraciones de los practicantes:

Villa España, Escuela Secundaria pública

"(...) utilizamos la proyección de una serie 'Maternidad', de la saga Dr. House, en este caso como disparador en el tema 'El problema en la investigación' (P); "(...) sabemos que los jóvenes dominan las nuevas tecnologías y pudieron aprovechar un Power Point y fragmentos de la película 'La lengua de las mariposas' como elementos indispensables en el análisis y la construcción de conceptos". (P 3)

Pero no solo los contenidos y las estrategias son motivo de reflexión y discusión con el legado. En el siguiente relato, la dimensión afectiva en las clases también es redimensionada y puesta a jugar de manera novedosa para el grupo en el que está inserto este practicante. La dimensión afectiva como parte constituyente de este sujeto que se está formando para ser profesor se manifiesta a partir de su desconcierto e incomodidad mediante inéditas respuestas a uno de los estudiantes, destinatario de su acción educativa, en franca oposición a lo manifestado por el profesor co-formador a cargo del curso:

Quilmes, Escuela Secundaria pública

"Uno de los alumnos contestaba muy bien las preguntas. El profesor comenta con énfasis que el estudiante contestaba tan bien porque era repetidor y ya había visto el tema. Esta situación me resulta intolerable, no puedo creer que un profesor en vez de valorizar la participación del alumno y de potenciar su participación lo desmerezca y exponga adelante de sus compañeros. No pude evitar contestarle al profesor que no creía que fuera así, que estaba segura que el alumno contestaba correctamente las preguntas porque era muy capaz y le pedí a G. que continuara participando de la clase como hasta el momento". (P 1)

Las palabras del practicante traslucen su sentir y la manera en que haciendo lugar a ese sentir pudo responder instantáneamente y brindar, por intermedio de sus palabras, algo que podría definirse como una recepción amable al estudiante evitando "hacer del otro una temática" (Skliar, 2006, p. 26), lo que hace visible que las variadas dimensiones del vivir, del existir, no pueden aislarse.

Esta situación descripta pone al descubierto que no existen teorías didácticas que formulen un tipo de respuestas precisas como tratamiento ante las situaciones que se repiten dentro del aula, pero igualmente el practicante puede armar una respuesta que denota un matiz ético, pues se funda en conocer al otro antes de emitir un discurso sobre el compromiso y las obligaciones para con él, acudiendo a los saberes que conforman su legado.

En el mismo sentido, con referencia a la elaboración de saberes pedagógicos, podemos leer en el siguiente relato cómo el practicante responde a la inmediatez de lo que acontece en el aula dando cabida

a signos implícitos que cree reconocer producto de las observaciones previas. Al otorgar su confianza a los signos que cree percibir, induce una transformación sustancial de la actividad planificada en busca de otra más eficaz. Este modo de intervenir ante lo inmediato e imprevisto, lo contingente, deconstruye las formas de enseñanza previstas y genera la reconstrucción de estrategias y procedimientos, lo que da lugar a la aparición de nuevos recursos intelectuales, nuevos saberes con los que afrontar las situaciones inciertas y complejas de enseñanza:

San Francisco Solano, Escuela Secundaria pública

"La idea de la actividad era organizar la discusión en torno a dos ejes fundamentales para identificarse con estas situaciones discriminatorias buscando involucrarlos [a los alumnos] en las mismas. En este punto de la clase surgieron algunas preguntas de los alumnos ya que las consignas las suministré oralmente y no quedó explicitado si debían copiarlas en la carpeta o responderlas verbalmente. Se evidenció cierta rutina escolarizada de plasmar necesariamente en la carpeta las actividades que realizan los alumnos. Teniendo en cuenta esta confusión y el reconocimiento de las rutinas ya establecidas en el grupo decidí copiarlas en el pizarrón transformando la consigna oral en una actividad de resolución escrita para responder a las demandas de los alumnos y de la docente del grupo. Esta improvisación es una práctica que considero debe desarrollarse en lo cotidiano de las prácticas de enseñanza, por tanto este espacio fue un buen ensayo de lo que posteriormente puede transformarse en una habilidad inherente al rol docente". (P 14)

Si bien en el relato el practicante narra en cierta forma el despliegue de una intervención que le permitió adaptarse a ese medio esco-

lar, también se hace evidente cómo esas adaptaciones producen nuevas condiciones de aprendizaje para los estudiantes y la emergencia de un saber pedagógico para el practicante en relación al trabajo con la contingencia dentro del aula.

Los practicantes relatan las deliberaciones suscitadas en los espacios de reflexión conjunta sobre sus prácticas, expresan valoraciones y nuevos saberes emergentes:

Villa España, Escuela Secundaria pública

> "Las orientaciones de todo el grupo permitieron reflexionar continuamente sobre lo que hacemos y dejamos de hacer en las escuelas. A nivel personal, todo lo trabajado en las clases y con el grupo permitió principalmente desmitificar lo que la adolescencia 'peligrosa' representa para algunos hoy y representaba para mí antes de la experiencia vivida". (P 3)

En esta narración, el practicante da cuenta del intercambio que se realiza en el grupo de pares, y deja marcado que solo luego de haber tenido la experiencia de las prácticas pudo pensar en un nuevo sentido para la adolescencia, deconstruir los significados previamente adjudicados a ella y reconstruir un significado que pasará a formar parte de su bagaje personal de saberes. Continúa:

> "En el nivel secundario, el desafío tenía que ver con el trato directo con los alumnos. El respeto por sus personas y pensamientos resultó central para poder lograr un vínculo, pequeño pero suficiente para la realización de la tarea (...) la forma en que uno se posiciona frente a ellos deben ser pensadas y reflexionadas, siempre y con anterioridad, otorgándole la importancia que merece el encuentro. En general existe poca reflexión acerca de lo que se va

a hacer, en función de gestos, actitudes, palabras, en fin, lenguaje corporal además del verbal. Un determinado gesto, una determinada actitud puede desde el comienzo, condicionar la futura relación con los alumnos (...)". (P 3)

Nuevamente aparece la referencia a los estudiantes y con ella, la emergencia de un saber pedagógico que sostiene como práctica el compromiso de entablar un vínculo, de dar respuestas que involucran no solo la dimensión intelectual, no únicamente sus palabras sino todo el cuerpo del sujeto enseñante.

A modo de conclusión

"No hay lugar neutral o natural en la enseñanza", escribió Derridà (1982), y las palabras escritas por los practicantes acuerdan con lo dicho por el autor y revelan la decisión tomada sobre un posicionamiento docente que implica a la totalidad del sujeto.

Este proceso de reflexión y deconstrucción de las propias prácticas, de *escoger la herencia*[39] entre los saberes heredados, de autoevaluarse, de reconocer cambios en los aprendizajes de los estudiantes, de poner el cuerpo y no solo la palabra, produce como resultado nuevos conocimientos de los practicantes sobre sus prácticas educativas.

[39]La frase porta el sentido con que Derridà (2003) define al heredero o legatario de un pasado (memoria filosófica, la precedencia de una lengua, de una cultura, y de la filiación en general) quien no puede elegir recibir o no esta herencia, sino que solo puede decidir reafirmar parte de ella. Señala una supuesta contradicción entre "la pasividad de la recepción y la decisión de decir 'sí', luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo".

Si luego de la reflexión sobre sus prácticas, de la deconstrucción y reconstrucción de su sentido, los practicantes pueden comprobar una mejora en los aprendizajes de los estudiantes a su cargo, la transformación de sus prácticas es vivida en forma positiva y los saberes que estructuran esas nuevas prácticas se revalidan.

Si, contrariamente, las transformaciones efectuadas en las prácticas no han generado alternativas superadoras, los practicantes siguen acudiendo a las teorías pedagógicas o didácticas y a los saberes que componen su legado continuando con la praxis dialéctica, volviendo a pensar en cómo transformarlas, con lo que también producen conocimiento sobre las acciones que no arrojaron un mejor resultado.

En síntesis, los practicantes construyen saberes pedagógicos en forma independiente de los resultados obtenidos por la transformación de sus prácticas.

Los nuevos saberes pedagógicos elaborados (entre ellos nos parece importante mencionar: un posicionamiento consciente como enseñante con características singulares; la articulación de los conocimientos académicos y los saberes surgidos de la experiencia; el cambio de estrategias didácticas durante las clases con relación a indicios percibidos en el contexto áulico; un sentimiento de confianza en su percepción del ambiente y los sucesos que se desarrollan en el aula durante sus clases; y una apertura sensible a los cambios generados en los estudiantes a su cargo) no están fundados exclusivamente en las teorías pedagógicas ni son producto de su aplicación directa, sino que aparecen como construcciones propias e interiores de los sujetos, resultado de la interacción entre las formas singulares de abordaje de la enseñanza y los contextos reales, como producciones y reelaboraciones continuas de un saber flexible, complejo y en movimiento.

El saber pedagógico no deviene precisamente de la aplicación no deliberada de los argumentos puros del paradigma científico pedagógico para hallar la solución a los problemas singulares que se presentan en esas prácticas situadas, sino que se funda en "la construcción de sentidos particulares y en el intercambio compartido de los mismos con los pares" (Contreras y Pérez, 2010, p. 25). El siguiente fragmento da cuenta de la necesidad de la mirada, la escucha y la palabra de un par para realizar esas nuevas construcciones:

> *Quilmes, Escuela Superior en Bellas Artes*
>
> "En el caso de la práctica docente, la necesidad de compañía tendría que ver con los momentos en que hay que tomar decisiones, en que hace falta la segunda opinión, y también con los momentos en que hay que sacar conclusiones, porque también es bueno contar con miradas que son de pares, pero a la vez distintas a las propias (el equipo de [profesores del Taller de] Prácticas me brindó sus devoluciones, pero no es exactamente lo mismo que el intercambio entre pares). En suma, no estoy seguro de que el fin de la eficacia deba anteponerse al del compromiso compartido (en realidad, no lo creo)". (P 2)

Precisamente, conocer más acerca del proceso de construcción de estos saberes a través de un mayor número de trabajos de investigación se torna sumamente importante para la formación inicial del profesorado y para su posterior desarrollo profesional al egresar como docentes principiantes, pues creemos que la esencia de la profesionalización docente, el autogobierno y organización de su trabajo, se estructura básicamente en el desarrollo y el establecimiento de una práctica reflexiva.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2004). *La Ética*. México: Herder, pp. 69-74.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación.* Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En: *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, 10 -26.
- Contreras, J. y Pérez, N. (comp.). (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata, 21 – 87.
- Derridà, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En Dominique Grisoni (comp.). *Políticas de la Filosofía.* México: F.C.E.
- ---------- (2003, julio). Escoger su herencia. En: *Y mañana qué...*, Diálogo con Élisabeth Roudinesco, pp. 9-28. Buenos Aires. Disponible enhttp://fcechile.cl/wp-content/uploads/2014/01/Derrida.pdf
- Diaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En *Laurus*, año/volumen 12, número extraordinario. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Dirección de Currícula (2008). *Diseño Curricular para la Formación Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Graõ. 14ª edición.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* Nº 20, Art. 02, pp. 43-77. Traducción de José Luis Solana Ruiz. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Revenga Ortega, A. (2001) Práctica de reflexión y autoformación. En: *Cuadernos de Pedagogía* Nº 301, pp. 71-74. Madrid: OEI.
- Rosenthal, R & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* UK: Crown House Publishing. Chapter 7.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.) (2005). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.): *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

| 1.4 |

El ingreso a la profesión docente: un estudio sobre profesores de escuela secundaria

Elisa Jure[40]

El abordaje de este trabajo tiene como punto de partida una preocupación genérica, que es la formación de docentes. Este es el tema estudiado desde investigaciones anteriores y en el ámbito de la docencia en los profesorados que se ofrecen en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). El interés se centra en las formas de socialización laboral de los profesores que se inician en la docencia, en la región del conurbano bonaerense, especialmente el área de influencia de la Universidad. La investigación desarrollada es a la vez el tema de la tesis del Doctorado en Educación realizado en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Un punto de partida lo ha constituido lo que vienen sosteniendo los estudios sobre formación de docentes, que muestran que ésta discurre al menos por tres etapas: la de la biografía escolar, la de la formación en el profesorado y la del desempeño profesional o los primeros desempeños, o, dicho de otro modo, la socialización laboral.

Existe suficiente investigación acumulada acerca del impacto de

[40] Elisa Jure es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Argentina. Profesora adjunta (UNGS). Docente de las carreras de Profesorado Universitario de Educación Superior y Licenciatura en Educación de la UNGS. Investigadora sobre temáticas vinculadas con los profesores de escuelas secundarias. Autora de artículos sobre formación docente, inserción laboral docente y profesores de escuela secundaria.

la socialización laboral sobre la formación docente. Entre los autores que han estudiado la temática se ubican José Cornejo Abarca, que se refiere a la iniciación en el ejercicio docente como una etapa del desarrollo profesional y da cuenta del carácter continuo y dinámico del desarrollo profesional docente. Imbernón (1994) distingue la "etapa de formación básica y socialización profesional": período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior; la "etapa de inducción profesional y socialización en la práctica" o de desarrollo profesional de los profesores *noveles*, que se refiere a los primeros años del ejercicio docente, y la "etapa de perfeccionamiento"(o de desarrollo profesional del profesorado experimentado), donde predominarían actividades propias de la formación permanente, es decir, reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica. Vera (1988) indica que se pueden distinguir dos subetapas o fases: la de "umbral o antesala" (de uno a seis meses de docencia) y la de "madurez y crecimiento" (siete meses en adelante hasta los tres años, que algunos extienden hasta los cinco). Vonk (1995) concibe esta fase de la carrera profesional docente como una "inducción", en la que distingue dos momentos clave, ambientación y progresión, enfatizando que se trata de "un proceso en el hacerse profesional", una etapa de "socialización" en la que el profesor debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional (Imbernón, 1994). Marcelo, siguiendo a Borko (1986), ha descripto la situación del profesor debutante como "un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional". El estudio de Veenman (1984) representa una de las referencias clásicas acerca de los problemas comunes que afrontan los profesores

debutantes. Basándose en el clásico estudio de Lacey (1977), Imbernón recuerda las formas de "ajuste adaptativo" que pueden emplear los sujetos: *adaptación alienante*; *ajuste estratégico interiorizado sin conflicto* (aceptando las pautas institucionales); *adaptación estratégica con reservas*; y, en menor grado, *reacción* o *redefinición estratégica con conflicto*, si intentan un cambio de las pautas colectivas. Por su parte, para Cristina Davini *las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar* (Davini, p. 94). La autora hace mención a lo que la escuela representa en cuanto a la definición de la acción profesional, destacando dinámicas y estrategias de enseñanza; formas de vincularse con alumnos, padres y docentes; hábitos y rituales de la escuela; y el modo de relacionarse con el conocimiento y la autoridad que explícitamente o no transmiten a los alumnos.

Se trata entonces de un campo de estudio bastante explorado. Nuestro interés está más bien centrado en hacer foco en el ingreso a la profesión y, en particular, en los modos de recepción de "los nuevos" por parte de las escuelas.

Algunas precisiones conceptuales

Se considera a la socialización profesional como una forma de socialización secundaria pero este estudio, requiere –para entender la complejidad de las relaciones que se establecen entre las instituciones y los agentes implicados en la formación/socialización docente– considerar la formación docente como un campo científico en formación, cuyas fronteras es necesario aprehender, así como es necesario identificar las relaciones objetivas, las posiciones de los agentes y las prácticas inser-

tas en él. Así, es necesario relacionar la definición del campo con los conceptos de habitus, capital cultural y estilo, de Bourdieu[41]. Estos son conceptos potentes para estudiar la socialización profesional de los docentes, en cuanto permiten explicar la regularidad de las prácticas y su continuidad, a la vez que dar cuenta de las transformaciones como producto de las relaciones entre el campo intelectual y el campo de poder.

Bourdieu piensa la noción de campo en términos de *relaciones.* El mundo social se define por relaciones, y en tanto campo de fuerzas actuales y potenciales el campo es también campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas.

Otro de los conceptos que se trabajan en este estudio se deriva del anterior en el sentido de entender que se trata –la socialización profesional– del traspaso del saber del oficio a los principiantes. Frente a esto, tal como se adelantó, surgen algunos interrogantes que aquí serán considerados la base para formular una de las hipótesis: ¿Quiénes son los que participan de ese traspaso? ¿Es desde las generaciones más viejas a las más nuevas? ¿O en este momento está produciéndose entre los propios principiantes? Dicho de otro modo, ¿se trata de un proceso intergeneracional o intrageneracional?

Sandra Carli[42] se hace eco de los llamados diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de deterioro generalizado de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y político. Cita a Kaes, que sostiene que

[41]Bourdieu P. (1995). "Respuestas. Por una antropología reflexiva". México. Grijalbo. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año VI, Nº 1, 2004.

[42]Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Sandra Carli, 2006.

> es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (...).(1996:29)

Carli considera que la transmisión –que alude a la relación entre adultos y niños/jóvenes– se ha visto erosionada por efecto de los cambios producidos en estas últimas décadas en las instituciones familiares y educativas, es decir, cambios en los vínculos básicos relacionados con la crianza y con la educación.

La autora piensa que el problema de la transmisión se relaciona con el problema de las formas de filiación generacionales, en tanto la filiación constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite. Sostiene que la cuestión de la transmisión irrumpe como síntoma de la incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Tanto las tesis que sostienen la desaparición de la infancia como aquellas que hacen referencia a la cultura juvenil coinciden en señalar diversas formas de "inversión" del vínculo generacional, es decir, un cambio en las posiciones de los sujetos y la emergencia de nuevas formas de constitución de los mismos, que delatan quizás la caducidad de un tipo de transmisión o tal vez la importancia por la pregunta por el sentido de ésta. Vincula la idea de *inversión* con cierta caducidad de las fronteras entre las edades a partir del impacto provocado en la conformación de las identidades de edad de una cultura crecientemente globalizada, mediatizada e informatizada, que cuestiona tradiciones, fundamentos de autoridad y universos culturales (Carli, 2006).

Es necesario explicitar, además, que se considera a la institución escolar actual como un ámbito que se definirá en torno de los cambios que transita respecto del modelo de escuela que la modernidad había definido. En este sentido, Diker, en su texto *Entre la ciencia ficción y la política*, sostiene que

> las hipótesis del fin de la escuela ocupan cada vez más lugar en los debates pedagógicos, especialmente en aquellos que pretenden dar cuenta tanto de los efectos de los cambios sociales y culturales sobre la vida de las escuelas como de los efectos de las políticas de reforma implementadas en los últimos años sobre la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos.

La autora recurre a Narodowski (1999:13), que señala que "se puede adelantar que nos volcamos por un final del proceso moderno de escolarización. Un final sin demasiado despliegue argumental". El abordaje que da lugar a esta sentencia es de base histórica. Una historia que busca primero *modelizar* la escolarización moderna estableciendo cuáles son sus pilares, los componentes que la definen como tal (en su caso, las utopías universalizantes y normalizadoras, la concepción moderna de infancia, adolescencia y alumno, la centralidad del saber docente en la estructuración de la escena pedagógica y la alianza escuela-familia, el reconocimiento del Estado educador), para en segundo lugar mostrar su declive en los tiempos contemporáneos.

El análisis, aclara Diker, es de algún modo tributario de los estudios que en el campo de la historia cultural de la escolarización están produciendo herramientas analíticas y descriptivas cada vez más precisas para establecer cuáles son los fenómenos que permiten localizar los inicios de la escolarización moderna, y por lo tanto

frente a qué condiciones podemos decir "esto ya es escuela" y "esto ya dejó de serlo". Por supuesto, cuáles son esas condiciones y cuáles los componentes que distinguen en el pasado (y también en el presente) la escolarización moderna de otros modos de concebir y resolver el problema de la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones es todavía objeto de discusión (Hamilton, 2003). Esto no impide, sin embargo, utilizar sus hallazgos para analizar la educación escolar en el mundo contemporáneo, lo que permite sostener que estaríamos asistiendo al declive de la escuela moderna más allá o incluso frente a la expansión de los sistemas escolares. La hipótesis del fin de la escuela no es empírica sino analítica, y refiere más al dislocamiento del programa pedagógico y político de la modernidad que a su materialidad.

Continúa Diker en el mismo trabajo retomando planteos que abonan esta hipótesis, ahora desde otras matrices teóricas, como es el caso de Duschatzky (2003:37), que señala que "desde ya que sigue habiendo maestros, escuelas y alumnos, pero el guión que los sostenía parece haber entrado en default". Frente a esto Diker se pregunta ¿cuál era ese guión? Y la respuesta que da es: "El que se apoyaba en un suelo nacional y estatal", por eso la autora considera que la investigación en esta línea no es de base histórica, ni sociológica ni antropológica. Por eso la clave no es remitir a la idea del *fin*, lo que implicaría reconocer un proceso histórico con un *inicio*, sino más bien una *destitución*. De lo que se trata, según Diker, para estos autores, no es de explicar la deriva de un proceso histórico sino de capturar empíricamente cuáles son los efectos subjetivos que produce la escuela hoy. Se trata de entender, señala Lewkowicz, ya no lo que la escuela era, sino más bien lo que la escuela es en la actualidad.

Definición del problema

¿Por qué detenerse en la *etapa* de inserción profesional?

En primer lugar, porque se trata de un momento clave en la definición de la posición/concepción de profesor que empezará a cristalizarse, teniendo en cuenta que es allí donde se pondrán en juego los saberes y las referencias construidas y adquiridas en las *etapas* anteriores.

En segundo lugar, porque si bien los estudios existentes han acumulado conocimientos sobre esta parte del proceso de formación de un profesor, tiene la particularidad de ser menos controlado y controlable en cuanto a lo poco formalizada que ha sido y es la transferencia de los saberes de la práctica que se supone tiene lugar en las instituciones escolares toda vez que llegan docentes nuevos a la profesión. Porque por un lado las escuelas son el principal ámbito de ingreso a la profesión, que implica no solo poner en juego y adquirir los saberes pedagógicos sino también los saberes que requiere la docencia en un ámbito laboral/profesional/laboral. Las instituciones escolares producen efecto en la formación de los docentes a través de las marcas que van imprimiendo en las concepciones, acciones y actitudes con las que llegan "los nuevos" maestros/as y profesores/as.

En definitiva, la inserción laboral es considerada como otro ámbito de formación, la trayectoria profesional es la instancia en la que los docentes actúan según lo aprendido en su biografía escolar, con los matices que las reflexiones de la formación inicial le puedan haber imprimido y los cambios que los saberes prácticos adquiridos en el ejercicio de la docencia le hayan producido.

El estudio intenta dar cuenta de las formas de ingreso al colectivo profesional docente a través de dos aspectos:

- la descripción de los mecanismos formales de acceso al campo profesional/laboral, como las instancias en que los organismos evaluadores aplican un conjunto de normativas para determinar quiénes están en condiciones de ocupar cargos. Estos mecanismos difieren dentro del sistema educativo entre los circuitos de gestión privada y los de gestión pública;
- las formas en que las propias escuelas reciben a los docentes nuevos, durante las primeras inserciones laborales/profesionales, por entender que en esa llegada se produce un gesto de recepción que permite conocer el estado de la profesión. Precisamente, conociendo más acerca de cuestiones tales como las maneras de tratar al que llega, brindarle información, ofrecerle un lugar, presentarlo ante los que ya estaban ejerciendo la docencia habría un modo de saber más y explicar mejor cómo acontece ese ingreso a la profesión.

En definitiva, se busca saber más acerca del estado de los conocimientos que se producen en las escuelas y el modo en que circulan entre quienes integran la profesión. Por otra parte, la preocupación por saber más acerca del ingreso a la profesión docente tiene una conexión con la centralidad de la socialización laboral de docentes principiantes en los enunciados de las políticas educativas de formación docente nacionales e internacionales, tal como prueban los desarrollos existentes que dan cuenta de ello. Es evidente que no sólo se diseñan políticas como resultado del reconocimiento de la etapa de socialización laboral, como una etapa formativa resultado de todas las investigaciones anteriores. En el ámbito internacional como señala Carlos Marcelo García (1995), son frecuentes los programas de iniciación a la enseñanza. Los objetivos generales típicamente inclui-

dos en la mayoría de ellos son similares y llevan a García (1988) (Cit. en Marcelo García, C.1995) a plantear:

> Los programas de iniciación tienen la finalidad específica de facilitar la adaptación e integración del nuevo profesor en la cultura escolar existente. Se trata de facilitar al profesor principiante el acceso a la ecología de la escuela, es decir a las intenciones, estructuras, currículo, pedagogía y sistema de evaluación que caracteriza y diferencia a la escuela en la que desarrollará su enseñanza.

Lo que se plantea desde este campo de estudio coincide además con que las políticas educativas empezaron a concentrarse en la etapa de los primeros desempeños de los docentes. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) viene promoviendo, desde hace un tiempo, el acompañamiento de docentes noveles.

Frente a estas políticas surge un interrogante en torno de si no se empiezan a generar todos estos dispositivos de acompañamiento frente al fracaso de las formas tradicionales más o menos informales de socialización laboral. Es decir, ¿qué pasa? ¿Por qué hoy parece necesario generar artefactos formativos que acompañen ese desempeño?

A partir de las producciones existentes y las políticas educativas de acompañamiento a los docentes noveles nos planteamos qué lugar ocupaban, o cómo fue cambiando el lugar que ocupa la propia escuela a la hora de asegurar el ingreso a la profesión docente. ¿Cómo es el proceso de inserción laboral/profesional/institucional? ¿Quiénes reciben a los docentes cuando llegan a las escuelas? Específicamente, ¿qué es lo que hace que un docente se sienta parte de una institución? O más bien, de una profesión. O sea, ¿cuál es el punto en el que un profesor empieza a actuar como un profesor? ¿Cuándo es reconocido como tal?

Los estudios locales sobre socialización de docentes principiantes coinciden con las investigaciones internacionales pero empiezan a constatar cambios que hemos transformado en hipótesis:

- las débiles o ausentes acciones de la escuela frente a los novatos;
- la socialización profesional de docentes principiantes estaría produciéndose más entre quienes se inician que entre novatos y expertos. Es decir, de manera más intrageneracional que intergeneracional;
- los conocimientos que tradicionalmente diferenciaban a expertos de novatos se estarían diluyendo frente a las novedades de la escuela actual, que pondría en igualdad de condiciones a ambos.

Acerca de lo metodológico

Se decidió realizar una investigación utilizando una metodología de tipo cualitativa que permitiera conocer las formas de ingreso a la profesión docente de profesores de escuela media. El universo de estudio está constituido por profesores que se iniciaron en la docencia en diferentes momentos y conforman una muestra intencional de tipo teórica.

Con el propósito de identificar variaciones en esos modos de ingreso a la docencia, se registraron testimonios de profesores que permitirán comparar diferentes períodos históricos, es decir, cómo y por qué han ido cambiando las formas de recepción que la propia escuela despliega en torno a los docentes novatos.

Dado que se trata de un estudio histórico, se busca comparar los modos de ingreso a través del tiempo, para lo cual se contactó a profesores que se iniciaron en la docencia en diferentes momentos del período comprendido entre 1960 y 2013.

Se definieron dos líneas de comparación en la muestra, a través de dos variables: tipo de gestión de las escuelas y antigüedad docente. Las categorías de la primera son: gestión pública y gestión privada. Mientras que para las categorías de la variable antigüedad se ha establecido una periodización que tiene carácter provisorio hasta tanto puedan identificarse los momentos de cambios o rupturas como resultado del estudio, se han agrupado las entrevistas por décadas: 1960-1970; 1971-1980; 1981-1990; 1991-2000; 2001-2010; 2011-2013.

En función de esto se organizaron una serie de entrevistas en profundidad. El protocolo intentó indagar acerca de qué es lo que hace que un docente se vuelva docente; parte de una profesión y parte de una institución. Cada escuela en particular de las que integran la muestra es un medio de socialización en la profesión, por lo que el interés está puesto en ver cómo esa escuela operó como medio para volver a ese docente parte de una profesión, parte de un colectivo o construir una identidad.

Algunos avances

Sobre la base de los testimonios se comparan los inicios a la docencia en cada período. La diversidad de tipos de escuelas en la muestra permite ver qué pasa en el encuentro con cada institución, dado que la subhipótesis o hipótesis más metodológica es: el ingreso a la profesión docente varía si la escuela es de gestión pública o de gestión privada. Esta hipótesis metodológica se apoya en al menos dos cuestiones: el modo de acceso a un cargo, en las de gestión privada el director o dueño de la escuela elige los docentes y para las de gestión pública existe desde la década de 1980 un Acto Público al que se llega a

través de formar parte de un listado de docentes ordenado de acuerdo a un puntaje que establece el sistema.

En relación con la variable gestión privada y gestión pública aparece una diferencia en cuanto a las formas de acceder a un cargo: en las instituciones privadas por lo general llegan los docentes que de algún modo ya tenían un vínculo con esas instituciones, lo tenían por ejemplo por haber sido en muchos casos alumnos de esa escuela. Los directivos y los profesores de esa escuela los conocen, saben que están haciendo el profesorado o que acaban de obtener el título de profesor y son convocados. En otros casos es algo similar, es una variante de esto y es porque un compañero del profesorado trabaja allí o se enteró, entonces sería a través de la red social que llegan a esos cargos. En cambio, en el caso de las escuelas públicas creo que todos en general sabemos que se llega a esos cargos mediante actos públicos. Eso quiere decir que en la mayoría de los casos los docentes cuando llegan a esas escuelas no tienen un vínculo ni un conocimiento previo con esa institución. Muchísimas veces, incluso, ni siquiera sabían de la existencia de esa institución, por lo tanto hay toda una cuestión con llegar hasta esa institución. Muchas veces el tiempo que media entre el acto público y el primer día de dar clase es el mismo día a veces, o es de un día para el otro.

Hace unas décadas, el acto público no era la vía para acceder a los cargos en el ámbito de los servicios educativos de gestión pública, sino que, lo que me cuentan, es que se entregaba el currículum vitae en las escuelas, los directivos confeccionaban un orden de mérito y una lista de postulantes, y se realizaba una selección desde la escuela. Con lo cual, durante algún tiempo en esta región del conurbano bonaerense las escuelas de gestión privada y pública compartían algo de esa forma de convocar y

de cubrir los cargos docentes. Por lo contrario, en la actualidad se observa mayor diferencia en los mecanismos de acceso a cargos docentes entre las instituciones de gestión pública y las de gestión privada.

Lo que parece revestir mayor interés es lo referente a una hipótesis con la que comenzó el trabajo y que ahora presenta mayor sustento: pareciera que en la actualidad los docentes que se inician, ante dudas, dificultades, o la necesidad de recibir una respuesta a un problema que tienen, o una decisión que tienen que tomar, recurren –cuando lo hacen– mucho más a sus pares principiantes –incluso a sus compañeros de profesorado, aunque no compartan la docencia en la misma institución o se trate de estudiantes que todavía no se recibieron y entonces todavía no se están desempeñando– que a los docentes que llevan mucho tiempo desempeñándose como profesores. O sea, no estaría dándose esa comunicación, ese diálogo entre los más expertos y los principiantes.

Habría algunas hipótesis para explicar por qué, aparentemente, se da de esta manera en la actualidad la relación entre los *docentes viejos* y los *docentes nuevos*.

Siguiendo los trabajos en los que se afirma que en la escuela está teniendo lugar otra experiencia, de esto deriva el interés por volver a mirar el efecto formador de la socialización laboral sobre la práctica docente, y de todo lo que uno mismo puede percibir hace tiempo, que viene presentando cambios, transformaciones de distintos órdenes y razones (entre muchos otros: Narodowski, 1999; Diker, 2005; Carli, 2006; Dubet, 2006; Mórtola, 2010).

Esos cambios pondrían en condiciones de igualdad a expertos y a novatos, dado que frente a esas novedades no estaría habiendo mayor saber de unos respecto de los otros. Estarían tan desconcertados

los expertos como los jóvenes frente a las novedades que presenta la escuela secundaria. De modo que, en todo caso, los expertos estarían en una situación frente a la que ellos mismos también requerirían de orientaciones que tampoco estarían recibiendo de nadie, y entonces estarían menos en condiciones de poder pasar como una posta a los jóvenes. Una hipótesis, tal vez secundaria, que explicaría este desencuentro es que en la actualidad, más que en décadas anteriores, los novatos tienen su tarea más dispersa. O sea, distribuyen su tiempo trabajando en más cantidad de escuelas. Ha avanzado esta idea, esta modalidad de profesor taxi que reparte su tiempo en mucha cantidad. Por lo menos esa es la realidad de las escuelas de la zona donde me muevo. Y tal vez esto es lo que ellos, los docentes, me dan como una posible explicación, parcial, que uno podría sumar a otras. Dificultaría, no generaría las mejores condiciones de encuentro, el hecho de que un docente va directamente, prácticamente a dar su hora, sus dos horas de clases, y sale rápido a viajar a otra escuela donde tiene que continuar. Parece que en otros tiempos la dedicación en cada institución era distinta: están más tiempo en la escuela. Acerca de cómo era hace cuatro décadas ese encuentro entre los viejos y los jóvenes, la diferencia no es que en ese tiempo había unos dispositivos o había unos tiempos necesariamente formales de encuentro; es que, simplemente, los nuevos estaban ahí como observando y escuchando a los expertos compartiendo, por ejemplo; me cuentan mucho de los momentos de examen, donde el experto tenía como un momento de enseñarle al novato cosas que hacían a esa situación. Les doy un ejemplo rápido de cómo tenía lugar ese pasarle el saber experto al novato.

Con los datos que proporcionan los testimonios se han definido una serie de ejes o dimensiones que refieren a diferentes aspectos

del problema objeto de estudio. Se compararán los distintos períodos para identificar el momento de cada cambio.

Las entrevistas incluyeron preguntas que hicieron foco en la recepción de los profesores en la escuela (quiénes, cómo, cuándo y dónde fueron recibidos cuando llegaron), qué tipo de interacción se produjo tanto con las autoridades de los establecimientos como con los colegas (acerca de qué, cómo, cuándo y dónde se comunicaron, escucharon, consultaron, fueron orientados, etc.). En los casos de los profesores que en la actualidad no son novatos, también se les preguntó acerca del vínculo con los recién llegados. Se decidió hacer un foco especial en lo que podríamos llamar la "escena de la recepción", de la llegada a la escuela, porque se trataría de una instancia que puede concentrar y expresar en esos gestos los lugares dados a los nuevos, a los expertos, a su encuentro, su interacción, el contenido de lo que se transmite.

En esas entrevistas les pido que me relaten con el mayor detalle cómo fue ese encuentro, cómo fueron recibidos, con quiénes se encontraron, de qué hablaron y qué orientaciones recibieron, si es que las recibieron. Sobre qué temas o cuestiones o problemas tuvieron oportunidad de compartir, consultar. Ése es más o menos el propósito de la entrevista que se les realizó a estos profesores.

Del trabajo de sistematización de las entrevistas surgen un par de hipótesis importantes.

1) El lugar otorgado al docente experto por parte de los nuevos. Se trata de identificar y distinguir formas de recepción formal e informal de los que llegan por primera vez a una escuela siendo docentes novatos. Los testimonios de los profesores permiten sostener que, en la actualidad, los docentes que se inician recu-

rren más a los colegas novatos que a los expertos cuando necesitan resolver dificultades, realizar consultas, generar intercambios. Mientras que se ubican en las primeras etapas del período estudiado las referencias a los profesores expertos. Antes los profesores viejos eran respetados, valorados, admirados, eran un modelo a seguir, personas de quienes aprender a través de escucharlos y observarlos. Compartir un tiempo y un lugar suponía observar, escuchar y atender unas maneras de enseñar y de comunicarse con los alumnos, y se traducía en un aprendizaje para los nuevos. En la actualidad, o bien prácticamente no hay tiempos comunes (algunos aducen que el hecho de ser profesores "taxi" disminuye la posibilidad de encontrarse con los otros) o no se advierte un interés por "hacer posta" entre docentes con trayectoria y docentes recién llegados a la profesión. En lugar de esto aparecen reiteradamente ámbitos de intercambio fuera de la institución y entre pares de la misma generación como única referencia de modos de resolver dudas y dificultades.

Aparentemente, aun cuando estaba menos formalizado el discurso de la llegada de los nuevos, la inserción de éstos funcionaba con menos incertidumbre. Tal vez porque tenían mayor seguridad en sí mismos antes, el profesorado donde se formaron jugaba como un antecedente de peso; la idea, en el pasado, de que la formación inicial bastaba, de que alguien graduado ya era un profesor, tenía un peso definitorio. Podría tratarse de una idea de formación docente que autocontenía la formación inicial, es decir, que formaba en todo lo que un docente tiene que saber. La otra idea podría consistir en que es la actuación del docente la que le va a dar forma a la situación escolar y no

al revés; en otras palabras, que la situación escolar es la que le da forma a lo que el docente puede o no puede hacer. Entonces, la confianza en que el que va a formatear la situación escolar es el profesor es una confianza en el control de todas las variables, aunque luego en la práctica no logre controlarlas.

2) La otra hipótesis que podría explicar ese cambio de la certidumbre a la incertidumbre es que las escuelas secundarias en las que se insertaron los profesores en los años sesenta, setenta, eran más parecidas todavía a la escolaridad que ellos habían tenido que lo que es ahora. En los ochenta los profesores entrevistados ubican algunos cambios y se pueden asociar al retorno de la democracia, con la aparición de los centros de estudiantes, y un cambio en el perfil de éstos. Con respecto al modo en que son recibidos en las escuelas, es notoria la variedad, no sólo porque el vínculo previo pone en condiciones de mayor familiaridad al recién llegado (que ya no sería del todo tal) sino que es habitual que haya una instancia de entrevista donde las autoridades responsables indican procedimientos burocrático-administrativos e incluso exponen el proyecto pedagógico de la institución. En el caso de las escuelas de gestión pública actuales, el recibimiento presenta otras características: en muchísimas ocasiones no se encuentra presente ningún integrante del equipo directivo y suelen dar las primeras indicaciones los preceptores e incluso ha llegado a hacerlo personal de mantenimiento.

Otra de las cuestiones que se han podido constatar es el hecho de que se supone que ese ingreso a la profesión docente les permitió y les permite a los profesores novatos incorporar un saber de la profesión que pareciera que, como una constante, no adquieren en el profeso-

rado que es el saber vinculado con el manejo de los alumnos. Todos manifiestan haber tenido que aprender algo de este orden; la variación con respecto a esta temática radica en que en el pasado la preocupación estaba más vinculada a la enseñanza y en la actualidad, a la conducta de los alumnos.

Respecto de los modos en que se presenta la socialización laboral de los docentes que se inician en la práctica de la enseñanza, interesa destacar los siguientes:

Lo que venía ocurriendo tradicionalmente era un pase de cierta experiencia de una generación a otra. Sin embargo, se observa en la actualidad un escenario en el cual las condiciones ponen, a los docentes de distintas generaciones, en un plano de igualdad sobre algunos asuntos y los atraviesa a todos por igual.

Formarse como profesor, sentir que se tiene incorporado el oficio lleva tiempo y en un mismo acto hay que tener en cuenta el conjunto de dimensiones que intervienen, no es gradual, no es una profesión en la que se empieza planificando algo que después se termina enseñando o no. Al contrario, el inicio de la práctica docente implica las mismas responsabilidades que las que tienen los que están hace mucho tiempo.

En los relatos de los docentes principiantes hay una alusión recurrente a la cuestión de la disciplina, y de ahí que para el enseñante sea importante tomar cada contexto, cada situación, cada alumno, para introducir variaciones susceptibles de interés y poder vincularse con todos los alumnos. Esto sería algo que los diferencia más con los profesores expertos, con sus colegas que tienen más años; ellos se declaran como más preparados para intervenir en lo que exige cada uno de los

contextos de enseñanza, metafóricamente ellos también forman parte de la generación zapping, entonces están más dispuestos a ir cambiando. No serían tiempos de principios generales, estarían menos conflictuados por tener que trabajar así que los expertos. Los noveles habrían sido formados y socializados como parte de esta cultura del zapping.

En la mirada que tienen de sí dentro de esta profesión se evidencia la intención de no sostener la docencia como oficio para toda la vida, si bien la docencia es una de las pocas profesiones que en el mundo laboral actual pueden revestir la categoría de estabilidad, totalmente en contra de la corriente. Por eso, y dentro de eso, tal vez ellos no se ven por mucho tiempo dentro de esa estabilidad.

Ante expresiones tales como: "No me vino nunca a observar una clase" o "nadie me vino nunca a preguntar cómo me está yendo, qué estás haciendo, cómo lo estás haciendo", no parece haber reaseguro, hay como una sensación de soledad, un vacío, una ausencia. Entonces es oportuno saber más acerca de las actuales formas de socialización profesional en las instituciones donde se va a ejercer la docencia.

Dos cuestiones que también han surgido del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación antes mencionado se vinculan con cómo se sintieron en el primer recibimiento y qué hicieron. Los testimonios que dan cuenta de esto son recurrentes en cuanto al miedo, la inseguridad, el temor, el no saber bien del todo qué era lo que tenía que hacer y cómo. La novedad parece residir en esa soledad, que quizás en otros tiempos no era tal. Lo que habría aquí, con esto de que no hay mirada de otro, es que los únicos que miran son los alumnos, frente a lo cual cabe preguntarse respecto de lo que se conceptualizó

como la vigilancia jerárquica[43]. Es sabido que en la docencia hay sistemas jerárquicos de vigilancia o de mirada, y que así se construyeron los sistemas educacionales modernos. Acá lo que no habría más es una mirada jerárquicamente construida, o la habría mucho menos. Los que sí miran son los alumnos y de este modo la jerarquía está invertida; los únicos que devuelven algo de lo que hace un docente son los alumnos. Esto sí generaría unas condiciones diferentes.

Pareciera que el tema del trabajo solitario ha vuelto; es decir, la docencia como trabajo de difícil colegialidad, porque no habría condiciones para el trabajo con otro. Salvo cuando se produce un conflicto a partir de alguna decisión tomada por el docente y aparecen los padres, el director, el inspector. En este tipo de cuestiones al novato y al profesor experimentado les pasa lo mismo.

Con respecto a una tarea central de la enseñanza, la planificación, la mayoría manifiesta: "no la tengo"; "desconozco lo que venía haciendo el profesor anterior"; "les tengo que preguntar a los alumnos cómo venían trabajando"; "nadie me pidió que presentara ninguna planificación, recién al final del año o después de no sé cuántos meses pude conocer lo que había hecho el anterior o al que yo suplí".

En cuanto a cómo son la relación y la comunicación entre los colegas, todo se reduce bastante a lo que ocurre en el tiempo de la sala de profesores. Ese es el lugar y el momento de intercambio, de diálogo. Por fuera de ese momento entonces no existen, aparentemente, momentos más formales en la institución, algún tipo de reuniones de trabajo o para planificar por disciplina o por grupos; parece que el

[43]Ver Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.

momento por excelencia de intercambio es el de la sala de profesores, donde ocurre un encuentro circunstancial.

Completando los modos de encuentro entre colegas, están los ámbitos más informales, las ocasiones en que con los únicos que se reúnen a hablar de las cosas que realmente les preocupan e interesan es con algunos compañeros en ámbitos por completo ajenos a la escuela. Entonces los pocos intercambios entre colegas estarían produciéndose de manera informal y ocasional y única, o principalmente con los pares con quienes se vinculan y que compartieron la formación inicial y tienen una relación más social que profesional; se comparten preocupaciones, se discuten temas o incluso, un antiguo compañero del profesorado que se convirtió en amigo propone intervenir de determinada manera para resolver algún problema de la enseñanza, convirtiéndose esta instancia en una fuente de orientaciones, recomendaciones acerca de cómo resolver algunos problemas, de manera no sistemática y más bien casual. Así todo parece quedar librado casi a la voluntad, a la casualidad, a la contingencia o a la urgencia o emergencia de tener que resolver algo.

En síntesis, lo que se intenta reconstruir es cómo va cambiando lo que la escuela hace en relación con los nuevos, porque ahí es donde se asegura el ingreso a un campo profesional. Los modos que la escuela ha tenido y tiene de recibir a los docentes nuevos estarían hablando, por un lado, del estado de ese campo profesional, y por otro, del estado del conocimiento acumulado en la escuela sobre el ingreso a la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., Duschatzky, L (comp.) (1992). *Maestros.* Miño y Dávila editores, Argentina.

- Alliaud, A., (2004).La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 34/3 (ISSN: 1681-5653).
- Arroyo, M., Poliak, N. y Tiramonti, G. (2009). El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades. Propuesta Educativa 31.
- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B., (2005).*La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. MIMEO.
- Birgin, Alejandra (2000). "La docencia como trabajo. La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*. Ed. Clacso, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens practique*. Paris, Minuit.
- Carli, Sandra (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales.* Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO, Argentina.
- Cornejo Abarca, J., (1999).Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. Nº 19 (1999), pp. 51-100.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Diker, Gabriela (2005). "Los sentidos del cambio en educación". En: *Educar: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernida*d. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Goodson, Ivor y Norrie, Caroline (2009). Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona. Propuesta Educativa 31.

- Imbernón, F., (1994).*La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de aula. Editorial Graó, Barcelona.
- Käes, René (1996). Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Amorrortu. Bs. As.1996.
- Marcelo García, C. (1999).Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En Revista Iberoamericana de Educación. Nº 19 (1999), pp. 101-143
- Medina Moya, José Luis (2006).*La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional.* Respuestas Educativas, Lumen.
- Mórtola, Gustavo (2010).*Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente.* Noveduc.
- Narodowski, M. (1999), *Después de clase*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Narodowski, Mariano (1999).*Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Buenos Aires: Aique.
- Rayou, Patrick (2009). El relevo de las generaciones. Propuesta Educativa 31.
- Rayou, Patrick (2004), Enquêtesur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l´école? Bayard, Paris.
- Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: tinta fresca.
- Veenman, S., (1988).“El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”, en Villa, A., (coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348.New York: Macmillan.

| 1.5 |

Enseñar en los espacios de formación docente

María Amelia Migueles[44]

En analogía con lo que significó la hechura de esta ponencia, traigo a la memoria un poema de Mario Benedetti titulado *Página en blanco*:

Bajé al mercado
y traje
tomates diarios aguaceros
endivias y envidias
gambas grupas y amenes
harina monosílabos jerez
instantáneas estornudos arroz

alcachofas y gritos
rarísimos silencios

página en blanco

[44]María Amelia Migueles es Doctora en Educación (UNER). Magíster en Educación, con Orientación Teoría y Currículum (UNER). Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación, Orientación Educación no formal. Profesora de Jardín de Infantes. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Profesora adjunta ordinaria a cargo de la cátedra Didáctica IV. Docente titular en el Instituto Superior de Diamante, en los profesorados de Nivel Inicial, Lengua y Matemáticas. Se ha especializado en el campo didáctico-pedagógico y curricular, con publicaciones referidas a temas relacionados.

aquí te dejo todo
haz lo que quieras
espabílate
o por lo menos organízate

yo me echaré una siesta
ojalá me despiertes
con algo original
y sugestivo
para que yo lo firme

Antes de poder concretar esta escritura, la página durante días permaneció en blanco; las ideas se amontonaban y no fue fácil organizarlas. Hicieron falta varias siestas para encontrar algo sugestivo que decir (al menos para mí). Sucede que cuando intentamos objetivar nuestras vivencias, exponerlas en una organización discursiva que articule lo que venimos recordando en dispersión, la escritura las deja fijas e inermes, traiciona el sentimiento de pertenencia que las sostenía... hasta la llegada de algún lector dispuesto a sacudirlas. Compartiré a continuación reflexiones en torno a la experiencia de enseñar en una carrera de formación docente como es el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en una cátedra, Didáctica IV[45], que asume como principal eje problematizador *las experiencias*

[45]De 2º a 5º año se suceden cuatro cátedras que conforman el Área de Didáctica de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación (Didáctica I, Didáctica II, Didáctica III y Didáctica IV, cada una asume el tratamiento de ejes organizadores específicos).

de formación y de enseñanza en ámbitos de formación docente (insisto, expondré reflexiones *a propósito* de esta experiencia, sin la pretensión de describir lo que se lleva a cabo en este espacio curricular).

Por un lado, enseñar sobre la *enseñanza* en materias como Didáctica implica una tarea de indudable complejidad. Coincide el objeto de estudio de la disciplina con la puesta en acto de este mismo objeto en el desarrollo de la cátedra. Enseñamos acerca de contenidos vinculados con la enseñanza y la docencia, tanto en los enunciados como en las situaciones que creamos y en las que estos enunciados se sostienen. Por otro lado, enseñamos sobre la enseñanza a estudiantes que mediarán en la formación de otros futuros docentes[46]. Exige un esfuerzo constante de encontrar las razones por las que proponemos o actuamos de tal o cual manera, porque todas nuestras acciones son objeto de análisis y principales referentes del proceso de formación de los alumnos.

A continuación plantearé algunos desafíos que considero son parte de la formación docente, tanto para los profesores que participamos en estos ámbitos como para los estudiantes, en las instancias de las llamadas *prácticas docentes*. Entre ellos, el mantenerse *entre enunciados y situaciones*, reconocer *la incidencia de todo el desarrollo del currículum de formación*, la *relación con las teorías* y la trascendencia de *los diversos textos que se elaboran en y ante distintas situaciones didácticas.*

Didáctica IV es una instancia de cierre parcial de la formación de grado y la última etapa del Área.

[46]Los alumnos realizan sus experiencias de ayudantía y enseñanza en diferentes materias de carreras de formación docente de instituciones universitarias y no universitarias. Estas experiencias se constituyen en un espacio que pone en juego saberes construidos tanto en el cursado de las diferentes materias del área como en el de las demás asignaturas de la formación.

Entre enunciados y situaciones

Decían los estudiantes: "...no es lo mismo estudiar para rendir un examen que estudiar para enseñar"; "...creíamos, cuando llegamos a estas experiencias de enseñanza, que sabíamos todo sobre el vínculo pedagógico, acerca de la enseñanza, sin embargo todo se derrumbó en un instante".

Tal vez no se trate de derrumbes, sino que todo viene a organizarse de otra manera. Lo que se sostenía como férreos discursos pedagógicos, de pronto se disipa en una situación que parece no encuadrar en ninguna teoría.

Un inolvidable sentimiento de incertidumbre invade a los estudiantes a la hora de pensar cómo enseñar un tema, en una cátedra, con unos alumnos, ante unos profesores, en un currículum, en una institución. Todo se agolpa en un instante ante la exigencia de decidir qué hacer. Como esos diarios, aguaceros, amenes, alubias, gritos... y rarísimos silencios de los que habla Benedetti, dejando una y otra vez la página en blanco. Los enunciados parecen insensibles e inservibles ante la inmediatez de una situación en la que ya no se observa, sino que *se está* como principal protagonista. Exige respuestas, decisiones, conocimientos y fundamentalmente *saber*. Porque el saber, como dicen algunos autores, supone cierta organización de los conocimientos (Chevallard, 1997), es lo que se hace con ellos. Y ese hacer con los conocimientos implica, tanto en su previsión como en su desarrollo, una experiencia radical de formación. Experiencia única, particularísima, de privacidad plural y de constitución pública (Gadamer, 1993). En ella resuena una pluralidad de voces, propias de la tradición de la que se participa, al tiempo que se torna específica en cada sujeto.

La urgencia de estas prácticas, su inmediatez, tiene el vértigo de la ocasionalidad que las constituye. Es justamente allí donde se inaugura esa sensación de incompletud, mezcla de regocijo y decepciones, constitutiva del enseñar. Y sucede ante la presencia de otros, que además valoran la tarea. El temblor del maestro, como lo describía María Zambrano (2001); del que acepta la propia estatura intelectual y las limitaciones impuestas al amor propio. Los estudiantes en ellas vienen a refundar sentidos y a asombrarse (Saleme, 1996).

Conmueven. Antes que un Yo reflexivo desplegando un universo de saberes, encontramos un Yo tomado en la situación, que es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (Charlot, 2007). Cabe llamarlas *experiencias,* ya que conllevan el padecer de quien advierte de pronto que todo lo que creía saber se queda en nada, en ellas se aprenden los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. Surgen *con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y* sin embargo no sin preparación... (Gadamer, 1993: 428). El carácter *negativo*[47] de estas experiencias destituye lo conocido y en tanto tal, las convierte en una oportunidad de producción, de reflexión sobre lo hecho, abriéndose a nuevas experiencias. Se perciben las consecuencias de las propias acciones, se sufren los efectos del propio obrar (Dewey, 1930).

¡Menuda tarea la nuestra al acompañar este proceso! Los profesores nos sentimos responsables no sólo frente a los estudiantes de la facultad sino también ante los profesores y alumnos de las otras instituciones en que se desarrollan las *prácticas*. Como solemos decir:

[47]Sostiene Gadamer (1993) que la verdadera experiencia es esencialmente negativa, en tanto destituye aquello que se creía saber, sobre una generalidad. A esta forma de experiencia le da el nombre de dialéctica.

los practicantes no hacen como si enseñan: enseñan; los alumnos no hacen como si aprenden: deben aprender.

Se encuentran, nos encontramos, *en* y *frente* a situaciones de las que es imposible tener un saber objetivo, *omniabarcante*. Sin embargo, en el intento de comprenderlas, es fundamental ampliar los horizontes de interpretación abriendo nuevos. Nos encontramos así ante un nuevo desafío de la formación, el que, aun *estando* en la situación, se pueda ser capaz de contemplar lo cercano y al mismo tiempo excederlo y ver por encima. Nuestra tarea como enseñantes es ampliar horizontes para comprender y actuar en situaciones inéditas, sabiendo que la práctica educativa, si bien condensa discursos y enunciados disciplinares, se desmarca una y otra vez de ellos recreándose en la relación que se establece entre sujetos, saberes e instituciones.

El saber de la docencia se construye *entre* enunciados y situaciones; no implica ni pura enunciación ni pura situación. Tampoco significa ajustar las situaciones particulares a algo general y previo, ni imaginar la absoluta independencia de las situaciones respecto de los enunciados. Requiere de sujetos capaces de *ganar un horizonte* que les permita decidir acerca de la relación entre ambos. En medio de determinadas circunstancias, los sujetos no pueden limitarse a conocerlas, reduciéndolas a meros objetos disciplinarios de estudio o a dar cuenta de ellas sólo describiendo o explicándolas. Tienen que *colocarse* (Zemelman, en Rivas Díaz, 2005) frente a ellas, lo cual entraña pensamiento y acción política y ética.

Las prácticas de enseñanza en el currículum

Cuando los estudiantes llegan a las instancias de las prácticas docentes, una larga historia educativa se ha hecho cuerpo y vienen par-

ticipando de un proceso de formación dentro de la propia institución universitaria. En todas las materias se les transmiten, intencionalmente o no, modos, perspectivas, saberes acerca de lo que significa enseñar, estudiar, aprender; se promueven o inhiben ciertas relaciones con el saber, se establecen particulares vínculos pedagógicos, se exhiben compromisos y abandonos. Y estas historias diversas, contradictorias, queridas y rechazadas, se hacen presente, consciente e inconscientemente, en las propuestas de enseñanza y en el enseñar de cada uno de los *practicantes*. Son esas *tecnologías del yo* –de las que hablara Foucault y las cuales retoma Larrosa (1995)– que, junto a saberes, normas y formas de subjetivación, inciden en *la experiencia de sí* de cada estudiante, de cada docente.

Las prácticas de enseñanza no se encuentran sólo en el *campo de las prácticas*, están en todas y cada una de las ocasiones en que docentes y alumnos se convocan en torno a determinados saberes. Porque, como dice Guy Brousseau (2007), en la enseñanza además de trasmitir conocimientos explícitos, lógicamente justificados, los docentes transmitimos una estructura de convicciones, creencias, actitudes, valores, normas y ritos; reglas y esquemas inconscientes de pensamiento y de comportamiento, maneras de comunicarnos con los otros.

Los profesores a cargo de los espacios curriculares en los que tienen lugar las *prácticas de enseñanza* de los estudiantes nos preguntamos por qué éstos no saben lo que deberían haber aprendido antes; los colegas de otras cátedras muchas veces no alcanzan a comprender nuestras inquietudes, la emocionalidad de los estudiantes puesta a flor de piel, e interpretan estas instancias como demasiado exigentes. Nos reclamamos mutuamente ante esa crisis inevitable que vive el *practicante*; como dice María Saleme (1996), ese nombre inventado para quien sufre una

doble crisis, la del conocimiento del objeto y del conocimiento. Crisis que destaca las faltas, los huecos ante la necesidad de refundar saberes en situaciones distintas a las que definen los enunciados.

Y en relación con esta situación de mutuos reclamos, debemos considerar que la formación de un profesor no es sólo competencia de un campo curricular u otro: es de todos. Un currículum no puede presentarse como retazos de saberes más o menos bien cocidos alrededor de campos que los clasifican y que se espera que los alumnos hilvanen en los últimos tramos de su formación cuando *realizan las prácticas*. Es un compromiso conjunto que nos convoca a quienes participamos de estos procesos de formación, en cualquier año y disciplina curricular. Es también una oportunidad para abrir espacios de debate sobre los sentidos atribuidos a la formación y a la enseñanza en cada cátedra, en la institución y en relación con el diseño y desarrollo del currículum.

Quizá haya que volver a pensar en esa clásica división de campos que se reedita en muchos diseños curriculares (de formación general, específica, de la práctica). Pensar si es posible concebir saberes totalmente prácticos, así como otros absolutamente generales o específicos. Muchas veces insistir en estas divisiones no hace más que atomizar una formación que debería convocarnos a todos en cuestiones comunes, sin que esto implique desconocer las especificidades (Migueles, 2013).

Las teorías y las prácticas

Y aquí vuelvo a una pregunta clave en la formación: ¿cuál es el lugar de la teoría y cuál el de la práctica? Como decía, no cabe pensar en espacios ni campos totalmente prácticos ni en otros totalmente teóricos. Tampoco en la posibilidad de hacer coincidir *teoría* con *práctica*,

como la histórica demanda de adecuación que desestima toda teoría que no sea aplicable y toda práctica que no se ajuste a preceptos teóricos. Vale plantear su inconmensurabilidad[48], la imposibilidad de hacerlas coincidir, de buscar la dependencia de una respecto de la otra así como la preeminencia de una sobre otra. Lo que permite la comunicación entre ambas es precisamente la diferencia y no la búsqueda de aplicación, subordinación o salvataje.

¿Cuál es la relación con la teoría en estos espacios curriculares donde *la práctica* parece condensar todos los sentidos? Hay que encontrar la densidad teórica de la práctica, para que no quede a expensas de sus circunstancias y de azarosos e intuitivos aprendizajes. Las prácticas de enseñanza en la formación inicial no son simples ejercicios de ensayos y errores sino experiencias de formación que requieren un esfuerzo de distanciamiento y de problematización. Su objetivación no se reduce a descripciones o a narrativas cercanas a un diario personal, tampoco a la domesticación de estos relatos desde teorías que oficien de doctrinas. El desafío está en posibilitar la comunicación entre experiencias y teorías, como una tarea política a realizar. Porque, como dice Caruso, "... no hay formulación teórica lúcida o práctica concreta que reemplace el momento de articulación como vinculación no necesaria" (1998: 30).

En los espacios de formación docente es importante interrogar los modos de relación con las teorías y con las prácticas que se promueven. Las teorías no están para adoctrinar las prácticas ni para clasificar realidades; tampoco para esperar de ellas efectos aplicativos. Las teorías no proveen reglas ni prescripciones para actuar (Sadovsky, 2005), pero dejan ver lo que no se puede advertir en la urgencia de lo cotidiano,

[48]Es imposible compararlas porque poseen lenguajes y sentidos diferentes.

desnaturalizan lo habitual, lo que se ha impuesto por la fuerza de la tradición, dando lugar a imaginar lo que podría ser de otro modo. Esto supone concebirlas como instrumentos de pensamiento (Zemelman, 1992), que requieren de la participación activa de los sujetos. Permiten pensar situaciones y pensarnos en ellas, pero no pueden reemplazar ni anticipar estas situaciones ni la acción de los sujetos.

Cuando de enseñanza y de formación docente se trata, nos preguntamos cómo convocar el encuentro entre formulaciones teóricas y prácticas concretas, de tal modo que unas y otras puedan conmoverse. A continuación, trataré la producción de algunos textos que constituyen una posibilidad de comunicación.

Textos que se elaboran en estos espacios de formación docente

Escritos en torno a la planificación

La planificación, sostienen algunos autores, se ubica entre la teoría y la práctica (Gagel, 1992, en Caruso, 1998), es la forma privilegiada de la mediación. El sujeto de su problematización no es el docente en la situación de enseñanza, sino más bien el docente en la preparación reflexionada de sus acciones, lo que puede significar la formulación de otra instancia de mediación (Caruso, 1998). Es un texto de saber que hace pública una construcción metodológica. Requiere de autores, de quienes decidan qué hacer con lo que saben, con lo que otros les han pedido que hagan, con normas institucionales, con el desarrollo de un currículum que ya ha comenzado. Y en el caso de *los practicantes*, se incorporan a una transposición iniciada hace tiempo, pero no dejan de ser partícipes de ella.

Además, la planificación es una oportunidad de intercambios, de revisiones, de andamiajes desde los profesores a cargo de los espacios

curriculares. No es un trabajo hecho en soledad, sin interlocutores, a aprobar o desaprobar. Es objeto de argumentaciones y de vigilancia epistemológica[49], tomando palabras de Chevallard (1997).

Ante el texto que recibimos (las planificaciones que elaboran los alumnos), los profesores nos quedamos pensando no sólo la posibilidad de una buena propuesta de enseñanza sino, además, sobre los sentidos, los obstáculos, las concepciones y saberes de los estudiantes y los que creemos están ausentes o deberían reformularse. Una esforzada tarea hermenéutica en la que procuramos comprender tanto la situación para la que los estudiantes están planificando, así como las condiciones de los estudiantes y la situación en la que nos encontramos trabajando juntos con ellos. Situación esta última que nos lleva a interrogarnos acerca de cómo mediar en esa construcción que los estudiantes están sosteniendo, sin hacer por ellos ni abandonarlos a su propia suerte. ¿Cómo enunciar preguntas y comentarios que los lleven a sus propias reformulaciones?; ¿cómo recomponer conceptos y principios metodológicos estudiados y declamados durante años en diferentes cátedras y en relación con distintos discursos disciplinares?; ¿cómo aportar, sugerir, ofrecer herramientas, ideas sobre las que seguir creando? De eso se trata nuestra tarea: interpretar, promover la interrogación, compartir problematizaciones y acompañar la elaboración de acciones.

Los *profesores de práctica* elaboramos un texto acerca del texto que produce el estudiante (notas al margen, aclaraciones, sugerencias, pedi-

[49]Atenta mirada sobre la brecha entre el saber sabio y el saber a enseñar. Saber sabio que no se circunscribe al saber académico, sino que se sostiene desde su legitimidad y pertinencia epistemológica, y desde su legitimidad y pertinencia cultural (ver Chevallard, 1997).

dos de revisión, entre otros). En estos escritos sobre sus escritos estamos poniendo al descubierto los propios sentidos atribuidos a la enseñanza y a la formación docente. Podríamos parafrasear a Blanchard Laville cuando afirma que "en el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber, revelará su propia relación con el saber que enseña" (1996: 81), diciendo además que en el vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con la enseñanza revela su propia relación con la enseñanza y con la formación docente.

Las apreciaciones del profesor sobre la práctica del estudiante

Otro texto que el docente de práctica prepara es el que entrega al practicante acerca de la clase que éste coordinó. Los primeros normalistas en nuestro país lo llamaron *crítica pedagógica*[50].

Lo escribimos en la urgencia de la situación de clase, cuando todo sucede al mismo tiempo (participar del encuentro, acompañar al practicante, apreciar su actuación, intervenir –si es necesario con una pregunta, un comentario, alguna información o aclaración oportuna).

No se reduce a llenar un listado de ítems previsibles y ajenos a la situación, como aquellos clásicos *puntos para juzgar la lección* de Octa-

[50]Recordemos palabras de Torres respecto de la "crítica pedagógica" –reglamentada en 1877 en la emblemática Escuela Normal de Paraná–: "Por la crítica pedagógica nuestros alumnos maestros practicantes son conducidos a profundizar hasta las raíces de sus buenos y sus malos éxitos, para que reconozcan las verdades –de la Ética, la Psicología o la Fisiología– que ellos han considerado o desatendido y con las cuales deben familiarizarse para llegar a ser verdaderos maestros. Cuantas más de estas verdades sean sacadas a luz, tanto mejor; y es satisfactorio que la Escuela Normal haya hecho buena provisión de ellas para discutir la práctica de la enseñanza y que recoja las lecciones de la experiencia para comunicarlas a sus alumnos maestros, a fin de que éstos las tomen como cimientos de sus propias experiencias prácticas" (Torres, 1883).

vio Bunge (1900); tampoco es una simple descripción de los hechos. Ofrece una interpretación (la nuestra) de la situación. Componemos un texto *sobre la enseñanza*, *sobre el enseñante*, *sobre la situación de enseñanza y aprendizajes* y, fundamentalmente, es una herramienta que incide en la formación de los estudiantes. Trasciende las meras recomendaciones (que no puedan someterse a un debate pedagógico); no se reduce a los consejos de un *maestro experimentado - ...que lo sabe ya todo y de todo sabe más que nadie* (Gadamer, 1993: 431). Lo escribe alguien que, precisamente por su experiencia, está abierto a nuevas experiencias. Un *texto de saber en y sobre la situación de enseñanza*, un insumo de intercambios y de análisis con los estudiantes y para ellos. Expone argumentos, razones de actuar (Ricoeur, 2006), que no dejan de sostenerse desde principios que el docente considera ordenadores de un modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el estudio, la docencia. Razones que se construyen entre teorías y situaciones; que ponen en juego las dimensiones práctica y teórica de la propia formación.

Es un texto que merece especial atención. Los estudiantes volverán una y otra vez sobre nuestros escritos, rastreando sentidos y principios organizadores de la docencia; se conforman en un dispositivo que media la relación que cada uno de ellos mantiene consigo, inciden en las maneras de verse, de narrarse, de juzgarse, de actuar (Larrosa, 1995)[51]. Intervienen, indudablemente, en sus procesos de subjetivación.

[51]Sostiene Larrosa, a propósito de los análisis de Foucault sobre las tecnologías del Yo, que: "La experiencia de sí se constituye en el interior de aparatos de producción de la verdad, de mecanismos de sumisión a la ley, de formas de autoafección en la que uno mismo aprende a participar exponiéndose en las miradas, los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros" (Larrosa, 1995:327).

Una manera de pensar la formación

Una y otra vez a lo largo de este escrito he mencionado la palabra *formación*. Quiero aclarar que apelo al término alemán *bildung,* que Hegel caracterizó en sus dimensiones práctica y teórica. En su dimensión práctica, implica atribuirse a sí mismo una generalidad, lo que supone al mismo tiempo la reconciliación consigo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro. Una elección profesional tiene algo de esto, es entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados; "...la entrega a la generalidad de la profesión es saber limitarse, hacer de la profesión cosa propia" (Gadamer, 1993: 42). Y esta entrega a la generalidad de la profesión conlleva el sentimiento de sí ganado por la conciencia que trabaja, que establece distancia de la inmediatez del deseo y de la necesidad e interés personal.

En tanto, la dimensión teórica de la formación conlleva la tarea de ocuparse de un no-inmediato, de "algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento" (Gadamer, 1993: 43). Trasciende lo que se sabe y se experimenta directamente, aceptando la validez de otras posibilidades y puntos de vista generales para aprehender.

La formación docente recala en esta doble dimensión: práctica y teórica. Implica participar de la generalidad de la profesión tomando distancia tanto de las tradiciones que esta profesión acarrea, como de los propios deseos y conveniencias. Tomar distancia –no obviarlos– permite conocer y reconocer-se *en* la tradición y decidir qué conservar y qué cambiar. Integra una manera de conocer y una manera de ser, determinada sensibilidad y cierta capacidad de percepción de las situaciones y del actuar dentro de ellas, incluso cuando no poseemos ningún saber derivado de principios generales. Helmholtz llamó *tacto* a esta posibilidad que da la formación de atender a lo que pasa y a los

otros, sin chocar ni desviar la mirada; pasando al lado, manteniendo la distancia, evitando el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona (en Gadamer, 1993: 46).

Como docentes nos sentimos profundamente implicados en estos procesos de formación de los estudiantes, porque suponen la referencia a uno mismo y el reconocimiento de la alteridad del otro y de la tradición de la que ambos formamos parte. En una relación recíproca, debemos dejarnos hablar por ese otro, sin pasar por alto sus pretensiones, escuchando atentamente lo que viene a decirnos. Ese otro no es manejable ni dominable, revela su voluntad de poder y de saber.

La experiencia de participar en estas instancias de formación nos ubica una y otra vez frente a los límites de nuestros horizontes de interpretación, de los principios que sosteníamos con vehemencia y de la seguridad de los *buenos resultados*. Este hacer profesional con otros es también para nosotros un espacio de formación, en el que se da un trabajo sobre uno mismo. Es la *experiencia de sí* (Larrosa, 1995) de un docente que, al tiempo que pone en juego diferentes dispositivos para mediar en la formación de otros sujetos, repara en los alcances y las contradicciones de estos dispositivos, en las reacciones de los destinatarios, en las pretensiones de la tradición que se hace presente también en sus silencios.

De esto se trata, en gran medida, formar parte de los procesos de formación de otros. Tarea que indefectiblemente convoca a pensar en el sentido y en las consecuencias de las propias acciones. Se trata de dar razones, de atender a lo que pasa y a lo que nos pasa, sin desconocer las situaciones que evocamos y que nos convocan. Es un desafío para la docencia, en una época en que la fugacidad de los acontecimientos parece no dar lugar al reconocimiento del otro (sujeto y tradición), al recuerdo ni a pensar sobre lo hecho.

Tal vez por la intensidad que implica esta experiencia me ha resultado tan difícil encontrar las palabras para llenar la página en blanco...

Referencias bibliográficas

- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Serie Documentos. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bunge, C.O. (1907). *La Educación*. Libros I, II y III. Valencia: Sempere y Cia. 1907 (5ta. edic.). 1era. edic. 1900.
- Caruso, M. (1998). "Tiranías de la razón: la teoría, la práctica, su mediación y sus sujetos. Una mirada a la historia de la Pedagogía", en Rev. Del IICE. Año VII. Nº 13. Bs. As.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Uruguay: Trilce.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Bs. As.: Aique.
- Gadamer, G. H. (1993).*Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta.
- Migueles, M. A. (2013). "La *práctica* como experiencia de formación docente". Revista Itinerarios Educativos. INDI. Año 6, Número 6. Santa Fe.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia.* Barcelona: Anthropos.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sadovsky, P. (2005). "La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática". En ALAGIA, H. y otros, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- Saleme, M. E. (1997), *Decires.* Córdoba: Narvaja Editor.

- Torres, J. M. (1883). *Informe del Director de la Escuela Normal Nacional de Paraná.* Buenos Aires: Imprenta de "La República".
- Zambrano, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma.* Bs. As.: Losada.
- Zambrano, M. (2001). "La mediación del maestro", en *Rev. El Cardo. Nº7.* Área Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educ. UNER. Paraná. Julio.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón.* México: El Colegio.
- Rivas Díaz, J. (2005). "Pedagogía de la dignidad de estar siendo". Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar para la Revista Interamericana tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf

CAPÍTULO 2

Tensiones y desafíos de las políticas de formación docente en la actualidad

"Atajo", 180 x 120 cm. Acrílico sobre tela. Germán Wendel (2012).

| 2.1 |

Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular

Andrea Molinari[52]

Introducción

El sistema formador de nuestro país ha atravesado diversas reformas en los últimos 50 años, a partir de su incorporación al nivel superior. Dichas reformas definieron estrategias y finalidades muy distintas entre sí que dieron lugar a una oferta altamente heterogénea, lo que planteó la necesidad de una revisión integral del nivel. La principal política orientada a abordar esta revisión la constituyó la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que dio inicio a un nuevo proceso de desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina.

Creado en abril de 2007 en cumplimiento con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206, este organismo es responsable de planificar, generar y discutir en los distintos ámbitos de concertación las

[52]Andrea Molinari es Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora e investigadora de la Carrera de profesorado en Psicología de la UBA. Profesora regular de Didáctica General y Directora Académica de la UNIPE. Ex Directora Nacional de Formación e Investigación del INFD-MEN (2009-2015).

políticas de formación docente inicial y continua para todo el país. Regula el nivel superior, fundamentalmente el sistema formador, cuya oferta depende de las jurisdicciones de nuestro país integrado por 1.300 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), de los cuales 780 son de gestión estatal.

Entre los ámbitos de discusión y concertación de las políticas de formación docente bajo la coordinación del INFD se encuentran la Mesa Federal del nivel Superior y el Consejo Consultivo. La Mesa Federal, creada por el artículo 139 de la LEN, es un espacio de análisis y discusión integrado por los directores de Educación Superior de las jurisdicciones. El Consejo Consultivo, formalizado en cumplimiento del artículo 77 de la LEN, es un órgano de asistencia y asesoramiento integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector académico, del sector sindical docente y de las asociaciones de educación privada.

Las políticas acordadas en ambos espacios de discusión son puestas a consideración del Consejo Federal de Educación. De esta forma, los acuerdos alcanzados cuentan con un aval político refrendado por representantes de todo el país y de diversos ámbitos, en cumplimiento del carácter federal previsto en la LEN.

Al sistema formador lo integran tanto los ISFD como las universidades que forman docentes. En algunas provincias, las universidades tienen en sus manos la responsabilidad, casi completa, de formar docentes en el nivel secundario. Para el nivel primario e inicial la formación docente está concentrada prácticamente en los institutos superiores, que dependen de las provincias. Lo hasta aquí expuesto tiene el propósito de establecer un marco que permita ubicar las políticas

desarrolladas en materia curricular y su alcance, fijado para el sistema formador, que depende de las provincias.

Las políticas de formación docente están expresadas en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (CFE N°167/12), incluido más tarde en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (CFE N° 188/12), donde se presentan en conjunto con las políticas de los niveles educativos obligatorios y sus modalidades.

Las políticas de formación docente acordadas para esos cinco años han sido:

- Planeamiento y desarrollo del sistema formador en el marco de la construcción federal.
- Evaluación integral de la formación docente.
- Fortalecimiento del desarrollo curricular.
- Fortalecimiento de la formación continua y la investigación.
- Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes.
- Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

En lo que respecta a las acciones vinculadas al *planeamiento* reviste particular importancia la planificación situada de la oferta formadora a través del trabajo articulado con las universidades, el sector privado, los gremios y otras áreas gubernamentales, como condición para dotar de los recursos humanos adecuados y suficientes al sistema.

La *evaluación integral* del sistema formador constituye una política orientada a obtener una visión de conjunto del desarrollo

curricular de la formación inicial de los docentes de todo el país. Tiene entre sus propósitos relevar los aspectos institucionales y las prácticas docentes, que pueden ser objeto de mejora para el desarrollo curricular en las instituciones y, a la vez, permiten analizar las variables que inciden en las trayectorias estudiantiles en términos de ingreso, permanencia, rendimiento académico, previsión del egreso y socialización institucional. El objetivo último es generar, en las instancias políticas e institucionales, una cultura de evaluación permanente que incorpore los procesos de mejora continua con regularidad y pertinencia al mismo tiempo que hacer visible la responsabilidad de las instancias nacionales, jurisdiccionales e institucionales en la formación de mejores maestros y profesores, poniendo a la propia práctica como objeto de investigación y construcción de conocimiento válido y comunicable.

El *desarrollo profesional* docente se ha instalado como una política que supera la oferta de cursos dictado por expertos tendientes a completar las lagunas de la formación inicial, para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia. De este modo las escuelas y los ISFD se posicionan como espacios potentes para que los docentes aprendan y se formen junto a sus pares, estudiantes y equipos directivos. En este sentido, han ido cobrando relevancia aquellas acciones que generan condiciones para la vinculación con las escuelas del sistema educativo obligatorio tanto para docentes expertos como noveles. Las políticas de *investigación* educativa se van fortaleciendo a través de acciones de formación y financiamiento profundizando sus niveles de institucionalización tanto a nivel jurisdiccional como institucional.

Las políticas destinadas a los *estudiantes* de la formación docente incluyen la promoción y el estímulo para elegir la docencia, el acompañamiento sostenido a todos los estudiantes como docentes en formación y el fortalecimiento de los espacios y las formas participativas estudiantiles.

Las condiciones materiales para una formación docente de alto nivel *tecnológico* se fomentan, desde 2010, de la mano del Programa Conectar Igualdad, que distribuyó una computadora por estudiante de la formación docente para la educación secundaria y especial, aulas digitales móviles para los estudiantes de las carreras de inicial y primaria, y entregó una computadora a cada formador. Desde algunos años antes, el INFD había anticipado esa necesidad y desarrollado una intensa política dirigida a formar a los formadores y futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos a sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciando esta formación al integrarlos en una Red Virtual de Formación Docente. Esta Red, conformada por todos los institutos superiores de formación docente, ha dado visibilidad a las acciones llevadas a cabo por los propios institutos y ha facilitado los vínculos interinstitucionales. La evaluación de estas políticas arrojó resultados que alientan estas líneas de trabajo, al apoyar la gestión cotidiana de las instituciones y favorecer entornos colaborativos de producción de conocimiento.

Las políticas de formación docente expresadas en el Plan presentan un panorama que no agota las múltiples acciones que se han generado junto a las provincias y aquellas que las propias jurisdicciones han desplegado autónomamente a la luz de los acuerdos federales. En lo que respecta a las políticas curriculares profundizaremos su análisis en el apartado siguiente.

El punto de partida: ¿por qué renovar la formación docente inicial?

Para comprender el desarrollo del conjunto de las políticas curriculares comenzaremos por presentar el punto de partida. Durante 2005 y 2006, el Ministerio de Educación elaboró un diagnóstico del Sistema Formador. A cargo de la Dra. María Cristina Davini, este diagnóstico reveló tres grandes rasgos del sistema que dieron lugar a una serie de políticas específicas. Entre los problemas encontramos un incipiente o nulo desarrollo de políticas del Nivel expresado en importantes vacíos de normativa para la integración y planificación de su desarrollo; debilidades en la gestión del Nivel; y una alta diversidad y diferenciación institucional, expresada en las distintas formas de organización, culturas y funcionamiento de los ISFD, en su localización geográfica y en las condiciones de organización del trabajo docente.

En materia curricular todas las provincias habían desarrollado cambios en los planes de estudio, para adecuarlos a los lineamientos nacionales aprobados por la Ley Federal de Educación. Sin embargo, las estrategias y los productos elaborados para acompañar este cambio curricular resultaron muy diversos. Casi la mitad de las provincias contaban con propuestas institucionales formuladas a partir de los acuerdos aprobados por el Consejo Federal de Educación, lo que daba lugar a más de tres mil títulos en todo el país y dificultaba la movilidad tanto de los estudiantes como de los egresados a la hora de desempeñarse como docentes. En las provincias en las que existían mallas curriculares o lineamientos generales se originaron estructuras de asignaturas por año con sus cargas horarias, por lo tanto no podía hablarse de un diseño provincial para la formación docente, ya que lo que resultaba común era sólo la malla curricular; así, la heterogeneidad iba tomando forma en cada institución y en sus decisiones singulares sobre la propuesta de formación.

¿Cuáles fueron las políticas definidas para resolver los problemas identificados?

Para abordar los problemas planteados se priorizaron tres campos de trabajos, reflejados en definiciones políticas de carácter federal:

- la definición de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial;
- el establecimiento de la validez nacional a término de los títulos de Formación Docente;
- el desarrollo de los dispositivos de Evaluación del Desarrollo Curricular y de las Condiciones Institucionales y la Evaluación de Estudiantes que forman parte de la política de evaluación integral de la Formación Docente.

Los Lineamientos Curriculares para la formación docente inicial (Res. CFE N° 24/07)[53] establecen una serie de requisitos que deben compartir las propuestas curriculares jurisdiccionales de todas las carreras de formación docente: 2.600 horas de duración (como mínimo) distribuidas en cuatro años; la definición de tres campos básicos de conocimiento (general, específico y práctica profesional); la inclusión de espacios de práctica desde el inicio de la formación; el establecimiento de un 20% de la carga horaria para definición institucional; la inclusión de contenidos curriculares significativos que no estaban generalizados (como la alfabetización inicial en los Profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial; la Educación Sexual Integral y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los profesorados) y la introducción de diversos

[53]Disponibles en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf.

formatos curriculares como materias, talleres, trabajos de campo, seminarios, entre otros.

En 2007 se prioriza la renovación curricular de los Profesorados para la Educación Inicial y Primaria, ya que no cumplían los requisitos establecidos por los lineamientos, en particular, el vinculado a la duración de las carreras. Previo a esta norma, la formación docente para estos niveles duraba entre dos y tres años, según la institución. Incluso en algunas jurisdicciones esta disparidad de duraciones ocurría en instituciones muy cercanas: podía suceder que tres institutos ubicados en la misma localidad tuvieran, cada uno, una propuesta formativa con diferente duración. En 2008 esta situación comienza a cambiar para las carreras de nivel Inicial y Primario, que pasan de una variedad de diseños curriculares institucionales a diseños jurisdiccionales con el tiempo de formación ajustado a los acuerdos federales.

A partir de estos lineamientos, los distintos planes de estudio, cualquiera sea el nivel educativo o la modalidad en la que forman, deben organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. El campo de la formación general está orientado a desarrollar una formación humanística, abordando los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, a la vez que apunta a la formación del juicio profesional para desempeñarse en contextos socio-culturales diferentes. Se revaloriza así la formación general, que aparecía muy diluida en las propuestas anteriores, y vuelven a la formación disciplinas como Pedagogía y Didáctica General.

La formación específica está orientada al análisis, la formulación y el desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional

para el nivel educativo al que está dirigida la formación y/o en las disciplinas de enseñanza para las que forma la especialidad. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las tecnologías de enseñanza particulares, los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) y a las diferencias sociales e individuales en contextos concretos. En este sentido, los cambios introducidos en este campo estuvieron más vinculados con la actualización disciplinar que con la incorporación de nuevas disciplinas o especialidades.

El campo de las prácticas profesionales apunta a la construcción y el desarrollo de capacidades para la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Se incorpora, desde el inicio de la formación, en actividades de campo así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto formador, y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral. Este espacio se constituye como vertebrador de toda la formación y, al incluirse desde el inicio de la carrera, se propone superar el sentido aplicativo que suponen los modelos deductivos de formación, en los que primero se aprende la teoría para luego aplicarla. Este abordaje simultáneo de los tres campos, ubicando a las prácticas desde el principio, pone de relieve que el sentido de la formación se juega a lo largo de toda la carrera.

Otro de los acuerdos logrados otorga a las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, la opción de dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional, esto supone que de las 2.600 horas reloj, 520 pueden definirse localmente.

Frente a la gran diversidad de planes y títulos, se realiza durante 2008 un intenso trabajo de ordenamiento de las titulaciones y de elaboración de los nuevos diseños curriculares de alcance jurisdiccional. Como resultado de este proceso, se logró consolidar en menos de 300 títulos la oferta de formación docente para todos los niveles y modalidades.

Diseños curriculares y validez nacional

La validez nacional de los títulos de formación docente fue objeto de trabajo desde 2007. Una serie de resoluciones ministeriales regulan los procedimientos de validez de títulos y certificaciones, y definen un circuito específico que, como rasgos novedosos, incorpora una Comisión Federal de Evaluación (CoFEv) integrada por cinco representantes técnicos –uno por cada región del país– especialistas en currículum y formación docente, designados por el INFD a propuesta de las jurisdicciones. Estos profesionales deben acreditar idoneidad profesional y antecedentes académicos y/o de gestión educativa que fundamenten su designación. La conformación de la CoFEv es un indicador de la decisión de consolidar la participación permanente de las jurisdicciones en las políticas del sistema.

Otro rasgo novedoso en este proceso lo constituye el hecho de que la validez nacional de los títulos docentes sea otorgada por una cantidad determinada de cohortes. Esto compromete a las jurisdicciones, a través de las Direcciones de Educación Superior, en el desafío de hacer actualizaciones periódicas de los diseños curriculares jurisdiccionales tendientes a su mejora. Para el INFD, el desafío está en diseñar y consolidar procedimientos cada vez más ajustados para apoyar la elaboración, implementación y evaluación de los diseños jurisdiccionales.

Lo presentado hasta aquí indica la existencia de acuerdos nacionales para la producción de los diseños curriculares que cuentan con validez nacional a término (hasta cinco cohortes) y a los que se suman algunas condiciones institucionales, como el régimen orgánico y el régimen académico, a lo criterios de evaluación. Por ejemplo, el funcionamiento de un órgano de gobierno con representación de cada uno de los claustros es tomado en cuenta tanto como la propuesta curricular.

Las políticas de evaluación integral: la evaluación de la implementación de nuevos diseños curriculares y la evaluación de los estudiantes

Durante 2009 se implementaron en todas las provincias los nuevos diseños curriculares de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, y en 2010, los de Educación Especial, Educación Artística y Educación Física. La presentación de los diseños para la Educación Secundaria finalizó en 2014 y se implementaron en 2015 en casi todas las provincias del país.

Dos normas regulan las políticas de evaluación de la formación docente: la resolución CFE N°24/07, que dispone los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, y la Resolución CFE N°134, que establece el compromiso del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los Ministerios jurisdiccionales para arbitrar los medios necesarios para dar continuidad y profundizar las políticas educativas a los efectos de garantizar, en todos los niveles y modalidades del sistema, la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes.

La resolución CFE N° 24/07 dedica un capítulo a la evaluación curricular en el que se señala:

> La necesidad de instalar procesos de evaluación del currículo se enfrenta con distintos obstáculos. El primero es el supuesto de que la evaluación es algo que realizan "otros" y que está vinculada con decisiones periódicas de cambios en los diseños curriculares, ya sea desde el orden nacional o jurisdiccional. El segundo es la discontinuidad en la evaluación del currículo, o en otros términos, la percepción de la evaluación como algo que ocurre cada muchos años. El tercero, es la percepción de que una evaluación colocará en riesgo los puestos docentes. Debe destacarse que ninguna de estas percepciones tienen correlatos reales y en general obtura la posibilidad de procesos de mejora (Res. CFE 24/07).

Estos tres obstáculos, la evaluación entendida como algo que hace otro asociada a cambios periódicos, la evaluación pensada como una acción aislada sin continuidad y la evaluación como amenaza el puesto de trabajo, emergieron cuando se discutió la evaluación curricular con el conjunto de los gobiernos del nivel superior. Es interesante señalar que estas creencias activaron rápidamente situaciones del pasado reciente que le atribuyen al Estado Nacional el papel de evaluador externo, evidenciando como déficit aquellas condiciones que el mismo Estado no garantizó.

La Resolución CFE N°134/10 en su artículo 5, destinado al desarrollar de estrategias y acciones en la formación docente, determina:

1) evaluar los diseños curriculares de formación docente inicial y promover las adecuaciones para asegurar mayor profundización en los saberes y estrategias;

2) generar los acuerdos para la implementación de una evaluación integradora que permita identificar en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto año capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia, al tiempo que permita el monitoreo del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales.

Estas determinaciones requirieron un trabajo de coordinación federal para elaborar dispositivos de evaluación. Es así que en 2010 se puso en marcha el proceso de evaluación de la implementación curricular para las carreras de formación docente para los niveles Inicial y Primaria, y en 2014 para las carreras de Educación Especial, Educación Artística y Educación Física. En 2018 correspondería iniciar el proceso de evaluación de las carreras de Educación Secundaria.

La evaluación del desarrollo curricular recorta su objeto de estudio en la realización práctica de los diseños curriculares jurisdiccionales. En tal sentido, implica tanto la evaluación de los propios textos curriculares como de su implementación –los procesos a través de los cuales las propuestas formativas se concretan efectivamente en la práctica. De esta forma, centra su atención en el currículum real, tal como se vive y experimenta en una determinada institución y en las prácticas de los sujetos involucrados en su concreción.

Este proceso de evaluación se centra en tres dimensiones:

a. Los *aspectos de la organización institucional* que inciden en el desarrollo curricular: el uso de los tiempos y espacios de trabajo, la introducción de nuevos roles docentes, las estrategias de comunicación y modalidades de acompañamiento dirigidas a

los estudiantes, la interrelación con las escuelas asociadas, la disponibilidad y aprovechamiento de los recursos de aprendizaje, las formas de participación de los estudiantes y de los profesores en la vida institucional.

b. Las *prácticas formativas de los profesores*, tanto en el ámbito institucional como en el de las aulas: la elaboración de los programas, la articulación entre campos formativos y unidades curriculares en relación con la selección de contenidos y bibliografía, las estrategias de enseñanza en el aula, las prácticas en las escuelas asociadas y las modalidades de evaluación de los aprendizajes.

c. Las *trayectorias estudiantiles* a través de un conjunto de indicadores: la cantidad de estudiantes de cada carrera, la cantidad de unidades curriculares cursadas, aprobadas y recursadas por las cohortes analizadas, y las apreciaciones de los propios estudiantes acerca de su desempeño, entre otras.

Los instrumentos, que fueron elaborados federalmente para relevar la información sobre estas tres dimensiones, y que recogieron la mirada de los directivos, formadores y estudiantes de los institutos de formación docente, son: un cuestionario institucional para ser respondido por los equipos directivos; una serie de orientaciones para realizar jornadas docentes específicas sobre evaluación curricular y una encuesta a los estudiantes.

El análisis de la información muestra múltiples resultados; en esta oportunidad nos centraremos en aquellos vinculados al despliegue de la política que venimos describiendo. En este sentido, la evaluación permitió conocer la edad de los estudiantes de las carreras de Inicial y Primaria, el 60% de los estudiantes de la for-

mación docente es menor de 24 años. Este dato es muy valioso porque, aun considerando el rezago y acumulación de la matrícula en el último año de la escuela secundaria los estudiantes son muy jóvenes, lo que parecería indicar que estas carreras de formación docente son la primera elección profesional. Si se vincula este dato con el incremento de la matrícula y la extensión a cuatro años de la carrera, se puede sostener que la docencia es una profesión valorada por los jóvenes.

En cuanto a los recorridos de la formación de los estudiantes, si bien es esperable que estos jóvenes adultos no describan trayectorias teóricas, constituyó un interés particular de la evaluación poner atención a aquellos obstáculos que puedan dificultar su formación. En este sentido, si la propuesta curricular contiene una cantidad excesiva de espacios curriculares y presenta exigentes niveles de correlatividad entre ellos, la propia propuesta se convierte en un obstáculo.

Recordemos que las regulaciones en torno a la duración de la formación inicial presentan como requisito un mínimo 2.600 horas reloj. En general, los diseños curriculares de todo el país se han manejado con este piso, y una muestra de ello es que el promedio de horas curriculares se ubica en 2.800, tanto en los profesorados de Enseñanza para el nivel Inicial como para el Primario, aunque en algunas provincias las propuestas llegan a 3.200 horas.

Con respecto a la cantidad de espacios curriculares, se observa que los diseños proponen entre 33 y 53, y el promedio es de 40. En general, combinan unidades anuales y cuatrimestrales, a excepción de CABA, que sólo presenta cuatrimestrales, y las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, con casi la totalidad de unidades curriculares anualizadas. Se podría deducir, entonces, que el promedio de materias

cursadas anualmente es de 10, lo que pone de manifiesto una cursada muy exigente por la simultaneidad que conlleva.

Los datos recogidos nos muestran que el 58% de los estudiantes de la formación docente adeuda materias y que la mitad de ellos adeuda más de diez. Tomando el promedio de 10 materias anuales, estos estudiantes estarían adeudando un año o más de cursada. Esta situación podría ser explicada poniendo el foco en los estudiantes, responsabilizándolos sobre el ritmo de cursada, o en cambio desde la propia oferta curricular y la forma en que se juega en cada institución. Por ejemplo, podemos tomar el caso de la evaluación y acreditación de las materias. Cuando se cursan simultáneamente muchas unidades curriculares y todas exigen un examen final al culminar el año (o cuatrimestre), la posibilidad de aprobarlas se dificulta. Cuando se añaden la falta de profesores al comienzo de la cursada, la realización de las prácticas hacia el final del año (o cuatrimestre) o la superposición de fechas de exámenes, el problema se complejiza. Las voces de los estudiantes y los docentes ponen de relieve estas problemáticas en el proceso de evaluación.

Al centrar la atención en la propia oferta curricular y en sus desarrollos queda claro el intenso trabajo de gestión curricular que es necesario llevar adelante. Estos problemas demandan un trabajo sostenido sobre el desarrollo curricular, trabajo tan permanente y dinámico como las problemáticas que debe encarar, pero que necesariamente requiere de la participación del equipo de conducción, del equipo de formadores, de los estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Respecto del campo de formación para la práctica profesional, además de aumentar su carga horaria y su inclusión desde los pri-

meros años de la formación, desde la propia normativa es concebida como un eje integrador. La aproximación a la práctica se plantea de manera progresiva y gradual a lo largo de todo el trayecto formativo, y desemboca en el 4° año en una residencia prolongada. Para llevarla adelante es necesario definir tareas, responsabilidades de los actores, formas de seguimiento y evaluación, así como las concepciones teóricas que sustentan las propuestas en este campo.

La propuesta de implementar las prácticas profesionales desde el inicio de la formación ha tenido muy buena recepción tanto en lo que expresan los directores y los profesores, ya que un 90% de los profesionales que trabajan en la formación valoran positivamente esta inclusión. Aun así, esto que es vivido como un acierto presenta algunas dificultades de organización tanto pedagógicas como institucionales. Todavía hay mucho trabajo por hacer para que efectivamente las prácticas se desarrollen desde el primer año de la carrera, de modo que no sea un trabajo voluntario que dependa de decisiones individuales, sino que sea el resultado de un trabajo institucional que esté contemplado en acuerdos y atravesado por una definición política que regule las relaciones del sistema obligatorio y el sistema formador. Otro de dato de relevancia y que demanda un trabajo inmediato es la formación de los formadores que tienen a su cargo el campo de la práctica. Más de la mitad de estos docentes jamás pasaron por ningún tipo de experiencia en el nivel para el cual forman ni tienen formación específica en éste.

El campo de las prácticas profesionales abre un desafío profundo para las instituciones, para las jurisdicciones y para el nivel nacional porque es una responsabilidad que atañe a los tres ámbitos de definición política. Cada uno de estos niveles debe generar las condiciones

para que efectivamente la formación en la práctica se constituya en el ámbito privilegiado de la formación.

Profesorados de Educación Secundaria: circuito de diseño, implementación y evaluación curricular

El proceso de diseño, implementación y evaluación curricular de los Profesorados de Educación Secundaria asume otras características, dado que las universidades también tienen responsabilidad en la formación de profesores. En función de esto, se realizó un trabajo conjunto con la Secretaría de Políticas Universitarias y el INFD, denominado Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Este trabajo articulado, que se plasmó en una serie de documentos elaborados por profesores de las universidades nacionales y de los ISFD, que fue insumo para la discusión y producción curricular de cada una de las provincias y universidades, se organizó en torno a tres preguntas:

1) ¿qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?
2) ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
3) ¿cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo comprensión?

Durante 2012 se elaboraron estos documentos; en 2013 y 2014, las jurisdicciones, con asesoramiento del INFD, elaboran los diseños curriculares de educación secundaria, y en 2015 se inicia el proceso de validez nacional, pasando por las instancias técnicas de la Comisión

Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente (COFev) y del INFD. Se espera que en 2018 se inicie el proceso de evaluación de la implementación curricular.

La evaluación de estudiantes

La evaluación se integra como un componente muy significativo dentro del conjunto de las políticas de evaluación integral de la formación docente, al proponerse como una aproximación progresiva a los logros del sistema en su conjunto, y no individual, que permita una mayor comprensión de las propuestas formativas.

La evaluación, que asume una perspectiva investigativa de carácter exploratorio, se ha fijado el propósito de constituirse en una experiencia formativa para todos los actores involucrados, fundamentalmente para los estudiantes, transformando la información que ellos brindan en un elemento valioso para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones formadoras en pos de la mejora de la calidad de la educación. De esta forma se da cumplimiento a la meta propuesta en la Resolución CFE N°134/11.

Las dimensiones que se abordan en esta evaluación son:

- Saberes, valores y capacidades en desarrollo sobre la escuela y el trabajo docente: función de la escuela en términos de derecho y acceso; función del docente; carácter colectivo del trabajo docente; cultura y dinámica escolar; concepciones de infancia y derechos; estrategias inclusivas y consideración de la diversidad, etc.
- Saberes, valores y capacidades en desarrollo sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje: la enseñanza y las

trayectorias escolares; relación entre enseñanza y aprendizaje, planificación y gestión de la clase, etc.

- Valoraciones sobre los aportes de la formación en diferentes campos: la formación general y la formación específica, la formación en la práctica profesional.
- Los actores y las instituciones; características sociodemográficas y socioacadémicas de los estudiantes y las instituciones.
- El propio proceso de evaluación de estudiantes: desarrollo del taller de evaluación, diseños e implementación del dispositivo de evaluación, etc.

En 2013 se llevó adelante una experiencia de carácter piloto en cinco provincias del país. Con esta primera etapa cumplida, en 2014 se inició y desarrolló la segunda etapa del dispositivo de evaluación de estudiantes. Esta vez, con alcance nacional, involucró a 10.506 estudiantes de formación docente que se encontraban cursando la Práctica III en 513 carreras de Educación Inicial y de Educación Primaria ofertadas por 392 instituciones formadoras de gestión estatal y gestión privada de las 24 jurisdicciones.

Como producto de este proceso de evaluación se están elaborando dos grandes conjuntos de información: información sobre los resultados e información sobre el dispositivo y su funcionamiento. Esta etapa de trabajo, que llevan adelante de manera articulada los niveles jurisdiccionales y el nivel nacional, implica varios pasos: organizar la información recolectada, construir y validar criterios e instrumentos para el análisis de la información, procesar y analizar la información producida y generar informes de resultados, así como memorias sobre el proceso desarrollado. De este modo se aspira a cumplir con el doble

propósito de producir información valiosa para los diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente, y promover estrategias de evaluación formativa replicables.

A modo de cierre

Todo lo abordado hasta aquí da cuenta de que el despliegue de las políticas de la formación docente tiene como finalidad formar mejores docentes para los desafíos presentes hoy en la escuela. Instalar procesos de mejora permanente en las ofertas formativas implica a los estados nacional y provincial. Además de promover la actualización de los documentos curriculares que prescriben u orientan la formación de los futuros docentes, es fundamental acompañar los procesos que se inscriben en el amplio paraguas del desarrollo curricular.

Las políticas de evaluación integral permiten hacer visibles algunos problemas que persisten en el campo de la formación docente, pero también muestran algunos hallazgos muy significativos que orientan las prioridades para la toma de decisiones. Decisiones que involucran a las distintas instancias, según el nivel de responsabilidad, e implican directamente a las instituciones formadoras, a sus aulas y a las escuelas asociadas así como a las universidades, a los gobiernos educativos provinciales y al gobierno educativo nacional. El sistema formador argentino define a la formación docente como un proceso que tiene lugar durante toda la vida, por tanto, la formación inicial es el tramo diseñado para garantizar el acceso a aquellos saberes que permitirán a maestros, maestras y profesores afrontar las primeras experiencias profesionales y seguir el camino de la formación continua.

Diseñar y desarrollar políticas de formación docente requiere de abordar la formación en su conjunto, como un continuo que se inicia con la formación docente inicial y continúa con la formación permanente y el desarrollo profesional. Esta perspectiva implica que mientras se elaboran los diseños curriculares de la formación docente inicial se deben planificar las políticas de formación continua prioritarias, lo que supone comprender que no es posible agotar en el grado toda la formación requerida por un docente que va a desempeñarse durante 30 años en el sistema. Probablemente la formación inicial tenga que renunciar a muchos de los saberes de los cuales deba dar cuenta un docente experto y esto mismo la convierte en el período fundamental de la formación que habilita para el ejercicio de la profesión.

Referencias bibliográficas

- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis. Colección Formación de formadores*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de directivos del INFD, Ministerio de Educación.
- Darling-, H. L. (2001). *Thoughts on Teacher Preparation*. Disponible en http://www.edutopia. org/elenas-story-envisioning-making-teacher.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. *Formación de formadores, Vol. 6*. Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras–Ediciones Novedades Educativas.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, Merlin C., *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Resoluciones citadas[54]

- CFE 24/07 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf
- CFE 30/07 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf
- CFE 134/10 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/134-11.pdf
- CFE 167/12 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf
- CFE 188/12 Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12.pdf

[54]Disponibles en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf

| 2.2 |

Enseñar a los que enseñan. Políticas de formación docente y TIC en América Latina

María Teresa Lugo[55]

Introducción

Quisiera expresar mi agradecimiento a la UNQ por haber sido invitada. Como docente de la Universidad y como coordinadora de Proyectos TIC y Educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, es un honor formar parte de esta convocatoria.

Quisiera resaltar que en momentos en que las tecnologías producen no sólo acercamientos y democratización del conocimiento sino también aislamientos y desigualdades, este esfuerzo llevado adelante por la UNQ conjuntamente con las administraciones educativas, el mundo académico, los profesores y directores de escuelas, así como empresas del sector y organizaciones de la sociedad civil, vale la pena.

---

[55]María Teresa Lugo es Magíster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora adjunta (por concurso) y profesora de Maestría (UNQ). Profesora invitada de Universidades nacionales y extranjeras. Coordinadora de Proyectos TIC y Educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Buenos Aires. Tiene diversas publicaciones, artículos y libros en colaboración sobre TIC y Educación y sobre Gestión educativa. Es miembro del Consejo Científico de la revista Fuentes (Universidad de Sevilla) y evaluadora de revistas académicas de educación (UNAM, México, RIESAD y UNED (España), así como del Fondo de Proyectos de la Fundación CEIBAL, en Uruguay. Ha participado del Consejo Asesor de Conectar Igualdad (Argentina) representando a IIPE UNESCO BA.

Es más, resulta una prueba fehaciente de que los docentes tienen compromiso, las instituciones tienen ilusiones y saberes, y los proyectos políticos direccionan hacia un objetivo de mayor inclusión y justicia cuando gestionan sumando intereses sin desconocer las diferencias. Esto hace que se superen, en muchos casos, las condiciones iniciales y las expectativas primeras.

Me ilusiona pensar que este intercambio, las reflexiones y la construcción de conocimiento –en definitiva, el *encuentro*– también aporta insumos para decir, y mucho, sobre cómo los gobiernos, las administraciones y las conducciones políticas pueden y deben garantizar acciones para que las políticas TIC produzcan un verdadero cambio cualitativo en los modelos de aprendizaje y de enseñanza, y sean una *ventana de oportunidad* hacia una mejor educación con justicia social.

Mi presentación se organiza alrededor de las siguientes preguntas, vinculadas con los desafíos y problemas que se les presentan a los sistemas educativos de América Latina al integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación de sus maestros y profesores:

1. ¿qué formación docente se necesita para una apropiación genuina de las TIC en la Educación?
2. ¿cuáles son los principales problemas que enfrenta la formación docente con TIC en la región?
3. ¿cuáles son los desafíos en América Latina para mejorar la formación docente?

Para responder a estos interrogantes hablaré, en primer lugar, del contexto en el cual se integran las TIC en nuestras sociedades latinoamericanas, visualizándolas como una oportunidad para la inclusión y la

calidad educativa en las aulas.A continuación, enfocaré la integración TIC en la formación docente y los problemas y desafíos que se les presentan a gobiernos e instituciones a la hora de diseñar e implementar políticas de formación docente que incluyan las tecnologías para enseñar más y enseñar mejor, pero también de una manera diferente.

El contexto de América Latina: brechas y heterogeneidades

En el mundo se está evidenciando un fuerte proceso de integración de tecnologías móviles en las escuelas. Esta creciente búsqueda se apoya en una certeza, entre otras posibles: hay más de seis billones de suscripciones móviles en el mundo; por cada persona que accede a internet desde una computadora, dos lo hacen desde un dispositivo móvil; y más del 90% de la población está cubierta por una red móvil[56].

Las TIC se alejan de la dependencia de la tecnología fija e incorporan tecnología móvil, en general más nueva y paulatinamente menos costosa, como tabletas o *netbooks.* Este cambio es significativo: la tecnología móvil transforma la escuela en un nuevo entorno de aprendizaje, expande oportunidades de aprendizaje formal e informal y establece una conexión potente entre experiencias dentro y fuera de la institución educativa. El paradigma de aprendizaje es fundamentalmente diferente en comparación con iniciativas previas que utilizaban, en su mayoría, tecnologías fijas.

Son muchos los gobiernos que, motivados por el potencial de las TIC, impulsan programas de aprendizaje móvil a mediana y gran escala. Los gobiernos de Argentina, Chile, Colombia, Costa rica, Uruguay

[56]Datos correspondientes a diciembre de 2014.

y México, en la región, así como los de Tailandia y Turquía en otras –por mencionar solo algunos– han desarrollado iniciativas que buscan aprovechar la tecnología móvil para mejorar la educación. La irrupción de los denominados Modelos 1:1 (una computadora por estudiante) y las propuestas de aulas digitales con diversidad de dispositivos móviles dan cuenta de ello.

Sin embargo, en un contexto de fuerte desigualdad y heterogeneidad, diversos actores de los sistema educativos en América Latina se interrogan acerca del sentido de estas políticas públicas y su impacto para que los estudiantes de hoy accedan democráticamente al conocimiento, aprendiendo más, pero también mejor y de una manera diferente con el potencial de estas tecnologías móviles.

Reconociendo la importancia de un enfoque sostenido de derecho a la educación, los países ponen de relieve en primer lugar la dimensión social que atraviesa las decisiones gubernamentales, que priorizan la democratización del acceso a las TIC por parte de amplios sectores de la población escolar como un primer paso antes de alcanzar un impacto educativo.

En segundo lugar, y desde una dimensión pedagógica, se reconoce que las tecnologías móviles en la educación pueden resultar *catalizadores* de cambios profundos que contribuyan a lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

Respecto de la situación del acceso a internet, América Latina presenta un panorama heterogéneo. Sabemos que estas tecnologías no están al alcance de todos. Mientras muchos logran apropiarse, otros no lo hacen o lo hacen limitadamente. Me refiero, en primer lugar, a la existencia de brechas en el acceso y en la calidad de los dispositivos y

la conectividad. Cabe ejemplificar que en América Latina existen más conexiones de telefonía celular que habitantes, y que es la segunda región en el mundo en este aspecto, detrás de Europa. No obstante, y según datos de CEPAL, se cuenta con la mitad de usuarios de internet por habitante en relación con los países de la OCDE, y casi la quinta parte de conexiones de banda ancha móvil[57] (Ver Gráfico 1, p. 166).

En el caso de la banda ancha, si bien también se registra un incremento sostenido en el número de conexiones, los niveles de penetración siguen siendo sustancialmente menores que en países más avanzados. Mientras que en América Latina la penetración promedio de la banda ancha fija es inferior al 10%, en países más desarrollados se encuentra cercana al 30%. Esta diferencia se torna considerablemente mayor respecto de la banda ancha móvil. En este caso, mientras que la penetración en América Latina es levemente superior a la de la banda ancha fija, en la OCDE se encuentra por encima del 50% (Katz, 2011; CEPAL, 2013).

Uno de los factores que explican la baja penetración de la banda ancha en la región es su alto costo. Si se comparan las tarifas medidas como porcentaje del PIB per cápita mensual de cada país de la región, resulta que en aquellos países con menores ingresos las tarifas son las más elevadas. En países de la OCDE, una conexión de banda ancha fija de 1mbps representa menos del 0,20% del ingreso per cápita mensual, mientras que en América Latina la cifra está entre 1% y 2% para los países mejor ubicados, y puede llegar a estar entre el 10% y 31% para los de menores ingresos. Esta diferencia disminuye en cierta medida

[57]CEPAL (2013) *Banda ancha en América Latina: más allá de la conectividad*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/49262/BandaAnchaenAL.pdf.pdf

respecto de las tarifas de banda ancha móvil, pese a que continúa siendo significativa.

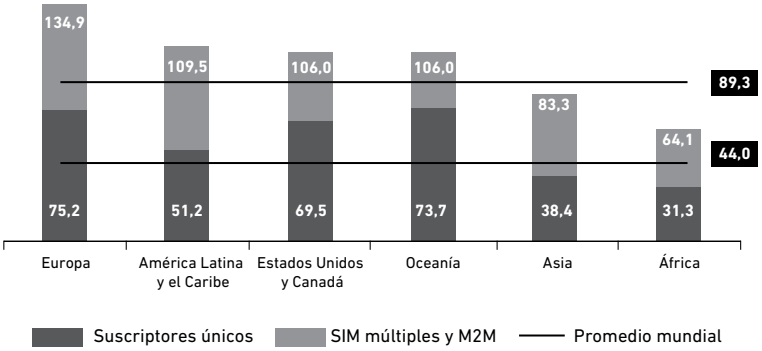


Gráfico 1. Penetración de la telefonía móvil en el mundo. Conexiones por cada 100 habitantes. Junio de 2012. Fuente: Cepal (2013), sobre datos de GSMA y Wireless Intelligence.

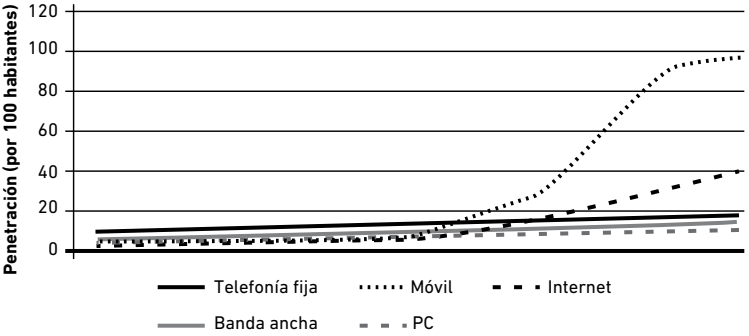


Gráfico 2. América Latina y Caribe: adopción de TIC (1990-2010). Fuente: Katz (2011) sobre datos de ITU y autoridades regulatorias.

Pero la brecha digital no se expresa solamente en el acceso sino, sobre todo, en el capital cultural y las habilidades necesarias para saber usar la tecnología y transformarla en conocimientos relevantes.

Debemos focalizar en políticas TIC que, concebidas desde un enfoque de derechos, atiendan las necesidades de grupos específicos cuya situación social, cultural y educativa condiciona trayectorias de vida atravesadas por la pobreza y la exclusión social. En tal sentido, el potencial de inclusión de las tecnologías móviles resulta una oportunidad para hacer de su apropiación por parte de sectores vulnerables de la sociedad un medio de mejora de sus condiciones materiales y simbólicas de vida y en las que resulta determinante la variable educativa.

Por otra parte, la cultura digital impacta en la subjetividad de los estudiantes del siglo XXI y produce nuevas demandas a la escuela. Estos estudiantes que crecieron, en muchos casos, con las tecnologías constituyen nuevos sujetos de aprendizaje más habituados a acceder a la información a partir de fuentes digitales no impresas; a dar prioridad a las imágenes en movimiento y a la música sobre el texto; a sentirse cómodos realizando múltiples tareas simultáneamente; y a obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal. Para decirlo claramente: estos jóvenes y niños no navegan por Internet... viven conectados a través de sus dispositivos móviles (Ver Gráfico 2, p. 166).

La escuela se ve así interpelada por las nuevas dinámicas que se producen con la entrada de estas tecnologías disruptivas, ubicuas y versátiles portadas a través de *smarthphones*, *netbooks* o tabletas. Esta *brecha de expectativas* entre lo que los estudiantes necesitan y lo que la escuela les ofrece tiene sustento en formatos escolares desconectados de lo contemporáneo y con una baja relevancia curricular. Esto se manifiesta principalmente en la escuela secundaria.

La construcción de estos proyectos a partir de y en torno de las TIC demanda miradas convergentes y diversas de actores e instituciones, y la atención tanto de factores tecnológicos como de dimensiones que trascienden dicho ámbito en sentido estricto.

Desafíos políticos

Frente a un panorama complejo pero alentador, la inclusión de las tecnologías móviles en las aulas implica reformular algunas cuestiones de manera urgente. En primer lugar, actualizar las normativas existentes a la luz del impacto de las tecnologías con fines pedagógicos. Un buen ejemplo de ello es la irrupción de los teléfonos celulares en las aulas y la tendencia a prohibir su utilización en las escuelas.

En segundo lugar, mejorar la infraestructura de conectividad en nuestros países, donde, tal como ya he señalado, se verifican brechas muy importantes en relación con el acceso a internet. En América Latina la penetración de internet es casi la mitad de la de los países de la OCDE[58], y la de la banda ancha llega a ser entre 3 y 4 veces menor. Al mismo tiempo se verifican importantes atrasos en el desarrollo de la infraestructura de conectividad en áreas rurales. En este sentido, las políticas de desarrollo de infraestructura de conectividad simétrica, estable y de bajo costo resultan de vital importancia, ya que suponen el marco ineludible en el cual deberán operar las políticas específicas del sector educación.

En tercer lugar, resulta la atención necesaria a la brecha de género y tecnología. No hay duda de que las condiciones materiales son un requi-

[58]Datos actualizados a 2014.

sito para superar las brechas digitales en la región. Sin embargo, también hay obstáculos menos visibles. En América Latina es notable la presencia femenina en uso de redes sociales y telefonía móvil. Datos de Argentina y Brasil señalan que la brecha de acceso ha disminuido en los últimos años (INDEC, 2012 y IBGE, 2011). Paradojalmente, este ascenso no tiene correlato en relación con la toma de decisiones de alto nivel empresarial o gubernamental a nivel global y no solamente en nuestra región.

Cabe destacar la necesidad de fortalecer políticas específicas que impliquen transformar las condiciones de producción y desarrollo de las TIC junto a un verdadero cambio cultural y epistémico que revierta y cuestione el funcionamiento mismo del sistema tecnológico y científico, de la cultura tecnológica de las empresas y universidades e instituciones sociales, en general más refractario a las mujeres.

Por último, los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan un uso innovador de las tecnologías. ¿Se puede incorporar tecnología sin un cambio en el modelo de aprendizaje y en el modelo de enseñanza, es decir, como soporte de formas tradicionales de educación?

Como ya fue señalado, la brecha digital conlleva atender la calidad del equipo y las conexiones, pero sobre todo incrementar en el *capital cultural* y las habilidades para usar la tecnología de una manera innovadora y creativa. Estos cambios implican reconfigurar el diseño pedagógico de la escolarización para transformar los viejos paradigmas en nuevas propuestas educativas en sintonía con las demandas del siglo XXI. La exigencia inexcusable es que la brecha entre lo que los estudiantes necesitan y lo que la escuela les ofrece, sea cada vez más menor. Cabe apuntar a una concepción de la integración tecnológica en los sistemas educativos ligada con las prioridades educativas.

No alcanza con la entrega de dispositivos móviles sin tener en consideración la formación docente requerida, los recursos y contenidos digitales necesarios o el desarrollo de una cultura digital en docentes, comunidad educativa y estudiantes. Trabajar la integración de TIC en la educación hace imprescindible redefinir los objetivos educativos en tanto búsqueda de sentido, desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender, modificar contenidos y prácticas, reformular las propuestas de formación docente, cambiar los estilos de enseñanza y potenciar las redes de trabajo docente para lograr aprendizajes de calidad para todos.

Sin embargo la pregunta que quisiera compartir con ustedes es: ¿cómo hacemos para que esta escuela del siglo XXI responda a las necesidades de estos nuevos estudiantes, que no son homogéneos, que presentan diferencias tanto intra como intergeneracionales, y están esperando otras respuestas de la configuración institucional y de la propuesta educativa tradicional?

Desconocer que nuestros estudiantes tienen una historia previa, que llegan a la escuela con un recorrido propio que se intenta "neutralizar" al atravesar la puerta del aula es abonar el desfase que existe entre objetivos, propuestas y necesidades educativas. La distancia entre lo que los estudiantes necesitan hoy y lo que la escuela les ofrece es una brecha a resolver, igual que la socioeconómica y la del acceso digital.

El contexto de América Latina, la formación docente y las TIC

¿Cuál es el contexto específico de América Latina respecto de la integración de TIC en la formación docente?

En primer lugar, hay que mencionar que el panorama es heterogéneo. A partir de un estudio de CEPAL[59] se pueden identificar al menos cuatro grupos de países en relación con la existencia de políticas de integración de TIC en su Formación docente inicial. Así, mientras algunos cuentan con políticas formales específicas al respecto, otros presentan políticas formales no específicas o, en su defecto, iniciativas o lineamientos informales. Habría también un cuarto grupo de países que no cuentan con políticas ni iniciativas pero se encuentran en etapa preparatoria.

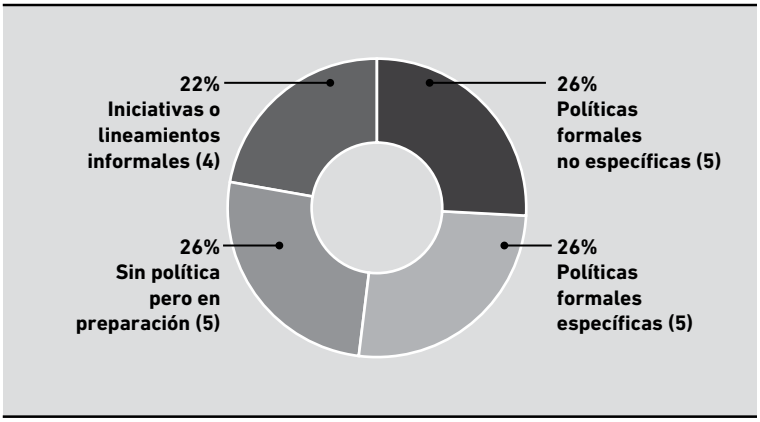


Gráfico 3. Políticas de integración de TIC en la FDI en la Región. Cantidad de países por situación y porcentaje del total. Datos de 19 países de América Latina y el Caribe (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Fuente: Cepal (Brun 2011).

[59]Brun, Mario (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

Se puede mencionar, por ejemplo, que mientras Chile capacitó al 90% de sus docentes, Guatemala o Paraguay no llegan al 10%. Además, encontramos también debilidad en la formalización institucional a nivel de los gobiernos: pocos países de la región cuentan con áreas específicas a cargo de la integración de TIC en la Formación Docente Inicial (en adelante, FDI). Y fundamentalmente se evidencia mayor presencia de las TIC en la formación en servicio que en la formación inicial (Brun, 2011).

Se puede identificar una serie de problemas y cuestiones pendientes que ciertamente influyen en las posibilidades de la integración de TIC en la FDI: infraestructura y/o conectividad insuficiente en las instituciones donde se realizan las propuestas formativas de FDI; capacitación docente insuficiente o incompleta en los propios docentes a cargo de la FDI; políticas públicas que abordan parcialmente la complejidad de la temática o que no garantizan su sostenibilidad; bajo nivel de coordinación y cooperación entre instituciones de FDI y las Universidades; insuficientes procesos de seguimiento y evaluación; falta de indicadores aplicables al sector; escasa promoción de actividades de investigación; baja promoción de la calidad de los contenidos digitales (op. cit., pp. 47-49).

A partir de esta breve contextualización, presentaré ahora algunos de los principales desafíos que se le presentan a las TIC y la formación docente:

1. Integrar las tecnologías en todo el programa de formación docente: las TIC deben atravesar todo el proceso formativo (no quedar restringidas a un espacio curricular o un área) y los docentes deben aprender de forma práctica el uso de las TIC y las formas en que se pueden incorporar en sus clases superando la alfabetización básica.

2. Integrar las TIC dentro de un contexto. Existe consenso en afirmar que enseñar a los futuros docentes a utilizar las herramientas básicas de la computadora: procesador de texto, planillas de cálculo, bases de dato e Internet, no es suficiente para generar un cambio a nivel estructural de la educación. Como en toda profesión existe un nivel de manejo que supera esta información básica. En el caso de los docentes esto incluye el conocimiento profesional para aprender a utilizar la tecnología para motivar el crecimiento educativo de los alumnos. Y, he aquí lo interesante, esto se aprende mejor… "en contexto". Los futuros docentes deben tener la posibilidad de observar a sus profesores y tutores dar el ejemplo mediante un uso innovador de la tecnología y deben poder investigar usos creativos para implementar en su propia práctica. Se trata de que los futuros docentes estén en contacto constante con la tecnología y la conviertan en "ventana de oportunidad" para nuevos aprendizajes.
3. Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología. Se puede incorporar tecnología sin que eso implique un cambio en el modelo de aprendizaje y en el modelo de enseñanza, es decir como soporte de formas tradicionales de educación. Por otra parte, el uso de herramientas multimediales para enseñar temas abordados anteriormente, o el uso de simuladores para trabajar en casos, pueden significar un salto cualitativo en la enseñanza y en el aprendizaje. Aunque los alumnos deben utilizar y saber aprovechar ambos tipos de uso, es recomendable y prometedor el uso de la tecnología como apoyo a formas más innovadoras y creativas de enseñanza.

4. Promover el desarrollo profesional en términos de investigación en el aula y articular a través de las TIC redes de instituciones de formación docente y foros de contenidos abiertos.
5. Fortalecer el rol de los Estados para garantizar la calidad de los contenidos digitales en la formación docente.
6. Mantener una decisión clara del gobierno de fortalecer y sostener la política de formación docente con TIC.
7. Consolidar los vínculos con la Universidad y la investigación, así como con el sistema formador.
8. Desarrollar normativas específicas y planes nacionales sobre formación docente inicial y TIC.
9. Desarrollar indicadores específicos para monitoreo y evaluación.
10. Mejorar el equipamiento y la conectividad en las instituciones formadoras. Aunque no es suficiente, es necesario garantizar equipos, pisos tecnológicos y software adecuados.

Es indudable que, aunque la inclusión de la tecnología a los planes de estudio y a las políticas de formación docente no debería aspirar a menos, la aplicación concreta de estos desarrollos en países, regiones y organizaciones debe ajustarse al nivel de los recursos disponibles, tomando en cuenta la experiencia, la capacidad de liderazgo como así también la disponibilidad de las propias tecnologías y conexiones. Un buen comienzo puede ser un enfoque amplio, que tenga como objetivo alcanzar inicialmente a docentes y organizaciones dispersas que estén en posición de dar un pequeño paso adelante con los limitados recursos disponibles. Otras medidas efectivas son la creación de comunidades de práctica y redes de profesores que compartan conocimiento, fuentes de

información y recursos abiertos. Sin duda, las TIC también colaboran con el acceso a la formación a través de ofertas virtuales.

Hasta aquí algunas ideas, algunos pensamientos para compartir. Nos resta seguir trabajando, construyendo conocimiento, discutiendo y comprendiendo que la identidad del campo TIC y la formación docente se desarrolla en dos momentos: el reconocernos por uno, y diferenciarnos por otro. Es en ese *reconocernos diferentes* que construimos políticas educativas justas y de calidad. Confío en que garantizar la concreción de Políticas TIC implica sostener la capacidad de los profesores con una formación docente adecuada y a la medida de las prioridades educativas de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M; Gros, B. & Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, Síntesis.
- Banco Mundial (2008). *Data & Statistics – Information Technology*. Disponible en: http://data.worldbank.org/topic/science-and-technology.
- Brun, Mario (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial.
- CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina 2009*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2007): *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino.* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital.* Buenos Aires, FCE.

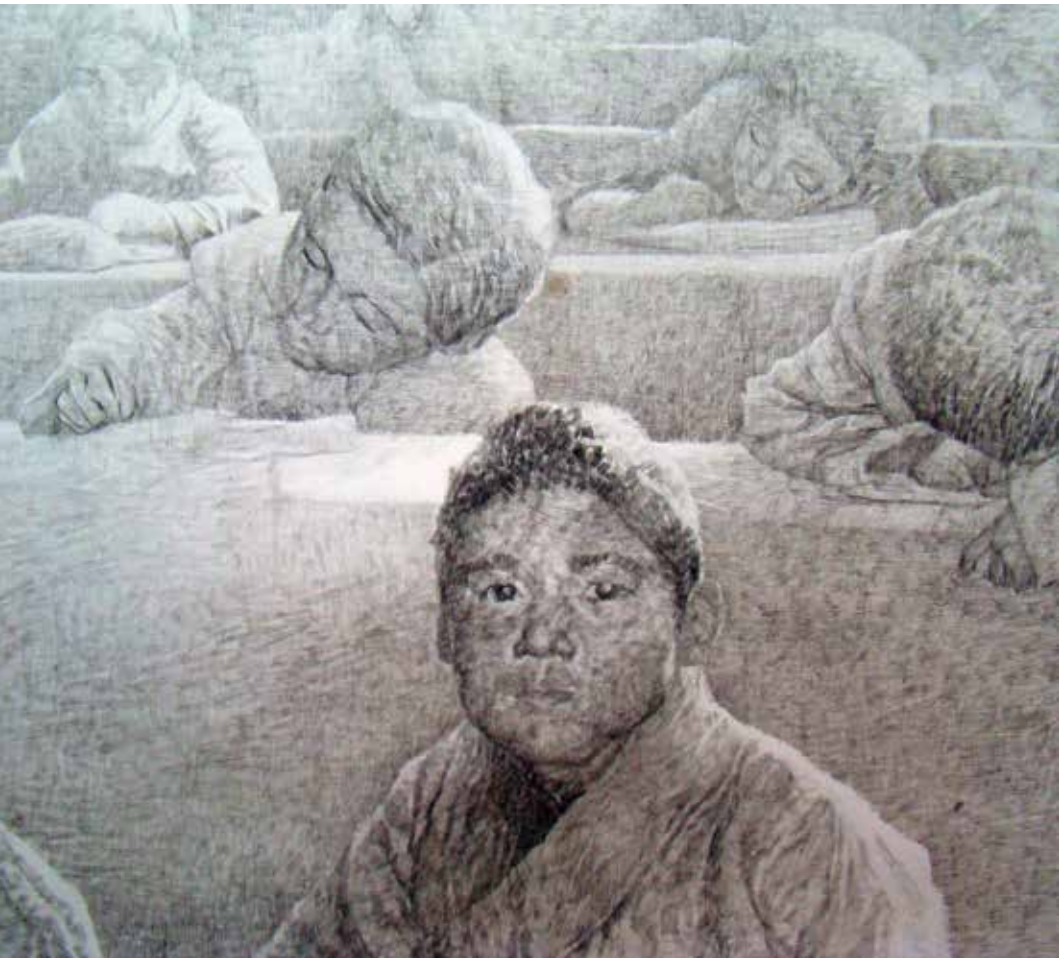
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.* Documento básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.
- IIPE-UNESCO (2006). *La integración de las TIC en los Sistemas Educativos: estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO y MECyT / PROMSE Argentina.
- International Telecommunication Union (ITU) (2010): *Measuring the information society.* Geneva, International Telecommunication Union. Disponible en: http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/idi/2010/index.html.
- Lugo, M.T. (2010). "Las políticas TIC en la educación de América Latina: tendencias y experiencias", en *Revista Fuentes*, 10, pp. 52-68.
- Martín, E. y Marchesi, A. (2006). *La integración de las TIC en los Sistemas Educativos: Propuestas de introducción en el currículum de las competencias relacionadas con las TIC*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO y MECyT / PROMSE Argentina.
- Pedro, F. (2006): *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. OECD-CERI.
- Pelgrum, W. J. y Law, N. (2003). *ICT in education around the World: trends, problems and prospects*. París, IIPE-UNESCO.
- Severin, E. (2010).*Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: marco conceptual e indicadores*. Banco Interamericano de Desarrollo, Notas Técnicas Nº 6. Febrero de 2010.
- SEGIB (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: http://www.segib.org/upload/File/cohesionsocial.pdf.
- SITEAL (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. OEI / IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Sistema Nacional de Consumos Culturales (SNCC) (2008): *Los consumos culturales tecnológicos. Entre la personalización y la portabilidad.* Programa de Consumos Culturales, Secretaría de Medios de Comunicación, Jefatura de

Gabinete de Ministros de la República Argentina. Disponible enhttp://www.consumosculturales.gov.ar/libros/lib004.zip.

- Sunkel, G. (2006). *Las TIC en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores.* Santiago de Chile, CEPAL.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. XXV semana monográfica de la educación. Fundación Santillana
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2008). *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2009): *Guide to measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Valdivia, I. (2008).*Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Wolton, D. (2000). *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona, Gedisa.

CAPÍTULO 3

Redes, colectivos y docentes que investigan y producen narrativas pedagógicas



"Escuela", 70 x 100 cm. Tinta sobre papel. Darío Zana (2013).

| 3.1 |

Documentación narrativa, investigación-formación-acción docente y campo pedagógico

Daniel Hugo Suárez[60]

Este texto presenta y pone en debate lo que viene siendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el campo de la formación de docentes y la investigación educativa en Argentina y América Latina. En particular, se detiene en poner en discusión lo que venimos haciendo, pensando y escribiendo desde 2001 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en torno de esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente que se centra en la elaboración, publicación y puesta en circulación de relatos de experiencia. Espero ser lo suficientemente claro como para sintetizar mucho de lo que hemos aprendido sobre la investigación pedagógica participativa mientras la hacíamos y sobre la viabilidad metodológica, epistemológica y política de que los docentes produzcan legítimamente conocimientos pedagógicos sobres sus mundos profesionales vividos. En el texto voy a focalizar en los que

[60] Daniel Hugo Suárez es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Director del proyecto de investigación (UBA CyT 2014-2017) "La conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" en el IICE-FFyL-UBA. Director del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" en el CIDAC-FFyL-UBA. Profesor titular de la Maestría en Educación "Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas" y del área de Ciencias de la Educación del Doctorado de la FFyL-UBA.

considero son algunos de los aportes más significativos de la documentación narrativa al campo de la investigación-formación-acción en educación y a la tradición crítica en pedagogía.

Documentación narrativa y campo pedagógico

Tal como lo vengo planteando (Suárez, 2007, 2008a, 2010, 2012, 2014), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es, ante todo, una estrategia de trabajo pedagógico participativo que está dirigida a contribuir a activar la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos a jugar por los educadores cuando habitan y renombran el mundo escolar y sus experiencias vividas, cuando transitan y trazan el territorio de su práctica pedagógica y la reconstruyen narrándola y escribiéndola. Quiero enfatizar desde el comienzo que, en sentido estricto, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de investigación-formación-acción entre pares que se inscribe y disputa *en* el campo pedagógico, y que se dirige a colaborar en la transformación colectiva de la práctica educativa de la escuela. Uno de sus propósitos centrales es intervenir política y pedagógicamente en ese territorio constituido por prácticas, saberes, poderes, discursos y sujetos que pugnan por el sentido, la denominación y el significado de la experiencia educativa. Por eso, recomiendo pensarla desde el inicio como un dispositivo pedagógico de formación y desarrollo profesional de docentes centrado en la investigación narrativa y (auto) biográfica de la propia experiencia escolar vivida. O si se prefiere, como una forma de investigación pedagógica de docentes que involucra no solo la producción participativa de saber pedagógico, sino también y simultáneamente la formación social, colectiva, de los do-

centes participantes y su intervención discursiva en el debate público y especializado sobre la educación.

En una serie de trabajos describí a la documentación narrativa como una particular estrategia metodológica de investigación-formación-acción educativa, que está estructurada en base a la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias pedagógicas por parte de docentes; que propone que los/as docentes lleven a cabo determinadas prácticas narrativas en el marco de ciertas reglas de juego y criterios metodológicos y operativos; y que está orientada a la reconstrucción narrativa de la memoria pedagógica de la escuela como parte de una "política de conocimiento" alternativa a la dominante (Suárez, 2007, 2008a, 2010, 2012, 2014). Todos esos textos, y el trabajo de "experimentación metodológica y política" (Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009) que venimos desarrollando con un equipo de investigadores, tesistas, becarios y colaboradores en la Universidad de Buenos Aires en torno de la documentación narrativa, además, estuvieron orientados por el propósito de contribuir al debate pedagógico contemporáneo en una serie de cuestiones que paso a enumerar y comentar de modo muy breve.

Currículum, formación y evaluación como campos de crítica y disputa

La documentación narrativa viene a poner en tensión a las modalidades dominantes de pensar, nombrar y hacer en educación. En materia de formación y desarrollo profesional docente, discute los modos de preparación profesional que se fundamentan en la "teoría del déficit" de capacidades o de competencias técnicas de los docentes y que se desarrollan a través de estrategias de capacitación "ban-

carias", es decir, centradas en el depósito y la apropiación pasiva de contenidos y formas de hacer la enseñanza (Suárez, 2010). En relación con la elaboración, el diseño y el desarrollo curricular, se empeña en contestar a aquellos dispositivos que regulan y modelan la práctica docente de acuerdo a estrategias centro-periferia, en base al saber de expertos y bajo el ritmo de prototipos de ingeniería social y tecnología educativa. También responde a cierta investigación educativa, en particular a la que está involucrada con modalidades econométricas de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las prácticas de enseñanza. Desde la perspectiva político-pedagógica de la documentación narrativa, estos tres campos discursivos de la pedagogía oficial (currículum, evaluación y capacitación) están íntimamente relacionados con la productividad de la retórica de la reforma educativa neoliberal y están colonizados por la racionalidad pedagógica tecnocrática que fue profundizada por aquel movimiento reformista en América Latina y en Argentina.

En un estudio sobre los "efectos pedagógicos" de las políticas educativas de la década de los '90 (Suárez, 2003), afirmé que, tomadas en conjunto, las modalidades hegemónicas de entender y gestionar el currículum, la formación de docentes en servicio y la evaluación educativa configuran formas de gobierno educativo que podríamos denominar de *ajuste normativo*, ampliamente dominantes aún hoy en nuestro continente. Estas formas de entender, decir y hacer en el campo pedagógico limitan el alcance semántico y la eficacia pragmática de *currículum* tan sólo al de una norma, una prescripción o un patrón de desempeño para la enseñanza y la formación, y eclipsan cualquier posibilidad de extenderlos hacia otras esferas de experiencia y de saber muy productivas (el currículum como práctica o cómo

relación entre prescripción y práctica, según recomendaba Lawrence Stenhouse en la década de los '70). También reducen la "evaluación educativa" a la mera medición del desvío de los aprendizajes de los alumnos, y/o de las prácticas de enseñanza de los docentes, respecto de la norma curricular, olvidando cualquier consideración y debate acerca del valor cualitativo que tiene la experiencias educativas vividas en la trayectoria formativa de los/as alumnos/as, los/as docentes y las comunidades. Asimismo piensan y hacen a la formación continua de los docentes tan solo como *capacitación*, *perfeccionamiento*, *reciclaje*, es decir, como estrategias remediales o de *ajuste* que resolverían el desvío de la performance docente respecto de los parámetros curriculares, mediante el entrenamiento en competencias técnicas para la *buena enseñanza* y la dotación de materiales didácticos elaborados por el saber experto. Para esta racionalidad político-pedagógica, los docentes son la *variable* que hay que *ajustar* para que la innovación, la reforma o la mejora educativas sean posibles.

En tanto modalidad de gestión dominante en el campo escolar, las estrategias de ajuste normativo son uno de los *efectos pedagógicos* más importantes de la reforma y de las políticas educativas de los '90: constituyen un sentido común pedagógico, un sentido de realidad plasmado de certezas acerca de cómo pensar y hacer la escuela que está ampliamente difundido, aceptado y naturalizado, aún en ciertos discursos pedagógicos críticos. Y, desde mi punto de vista, no están suficientemente analizados, criticados, deconstruidos. En otro trabajo (Suárez, 2008b), sostengo que estos campos discursivos de la educación y la pedagogía están atravesados por cierta *racionalidad indolente*, que también alcanza a la tradición crítica: no reconocen el saber pedagógico de los docentes, invisibilizan sus experiencias pedagógicas y los desca-

lifican como sujetos productores de saber y de cambio. Con eso desperdician oportunidades importantes para enriquecer el saber pedagógico disponible y para resolver viejos y nuevos problemas de la educación.

Pero además de contribuir en la crítica, la documentación narrativa supone a estos campos discursivos, prácticos y políticos de la pedagogía también como territorios de producción de sentidos y propuestas alternativas y como territorios de disputa, de lucha contrahegemónica. Desde esta perspectiva tendiente a amplificar el *horizonte de la posibilidad*, esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares se propone como una modalidad alternativa de formación docente, de construcción y desarrollo curricular y de investigación pedagógica. Básicamente, se orienta hacia el re-posicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento y de cambio, como sujetos constructores del currículum, como sujetos de su propia formación y desarrollo profesional, como sujetos de pedagogía y de movilización político-pedagógica. Imagina, promueve y dispone nuevas posiciones docentes en el campo de la educación y escolar. Y asimismo, de manera complementaria, se dirige hacia el re-posicionamiento de los investigadores académicos respecto de sus *prerrogativas éticas, intelectuales y políticas* para la producción, circulación y uso de discursos validados en estos campos. Éstos ya no son interpelados como los productores excluyentes del saber vinculado a la educación y, por el contrario, son convocados y posicionados como interlocutores de otros, también activos productores de conocimiento, en un proceso conversacional y co-participado de creación de saberes pedagógicos. A través de promover este doble re-posicionamiento, esta estrategia alternativa de formación docente intenta revertir las relaciones de saber y de poder asimétricas, jerárquicas, dominantes en el campo pedagógico, y de este modo hacer posible un *acontecimiento*

político-pedagógico. Por eso, puede afirmarse que se inscribe en una política de conocimiento y de re-conocimiento alternativa para la escuela, la pedagogía y los docentes.

Documentación narrativa y tradición crítica en pedagogía

Desde estas convicciones epistemo-políticas, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas también se orienta a contribuir a profundizar ciertos desarrollos y discusiones en el territorio teórico y político de la tradición crítica en pedagogía, sobre todo en lo que concierne a la amplificación del "horizonte de posibilidad", muchas veces invisibilizado o soslayado por la crítica (Suárez, 2008b). A través de la puesta en discusión de esta estrategia de formación-indagación-acción, nuestro trabajo de reconstrucción de la memoria pedagógica y de formación docente entre pares se inscribe en una conversación más general, que tiene que ver con la "pragmática" de la tradición crítica, con el *imperativo epistemológico pragmático* que formulara Boaventura de Souza Santos (Santos, 2009) para señalar el desafío de buscar la validación de la teoría crítica y de los resultados de la investigación crítica "por fuera de ellas". Es decir, en el campo de la praxis social y humana, en sus efectos prácticos, políticos y transformadores de las situaciones de injusticia, desigualdad y subordinación que denuncia, visibiliza y critica; no en la semántica interna del conocimiento científico y de la teoría, sino en la pragmática de sus intervenciones y comprensiones del mundo y de la vívida experiencia social.

En el caso de la documentación narrativa, entonces, la validación de sus resultados y producciones, entre otros, los relatos de experiencia escritos por los docentes narradores participantes, pero también

las hipótesis interpretativas que sobre ellos elaboramos los investigadores universitarios, no solo deberá responder a ciertos criterios específicos a la investigación docente participativa (Anderson y Kerr, 2007), sino también a otras reglas de juego y criterios de ponderación propios, específicos al campo pedagógico no universitario. Como puede apreciarse, nuestro trabajo de experimentación metodológica y política en torno de la documentación narrativa está comprometido con la construcción de un discurso afirmativo, propositivo, de pedagogía crítica y de investigación pedagógica crítica. Desde esta perspectiva, resulta imperativos la imaginación, la elaboración, el desarrollo y la puesta a prueba de dispositivos pedagógicos participativos y habilitantes de nuevas prácticas discursivas y de nuevas intervenciones en el mundo escolar, de tecnologías que ayuden a distribuir la palabra, el decir, el saber, el poder y el reconocimiento en el campo pedagógico. En síntesis, el imperativo pragmático también exige el diseño de y la experimentación metodológica con dispositivos pedagógicos que colaboren en el trabajo crítico y colectivo de pensar, nombrar y hacer la escuela y la educación de otra manera.

A través de estas discusiones y preocupaciones, entonces, la documentación narrativa se inscribe en una corriente político-pedagógica crítica que pretende atender a ese *imperativo pragmático* a través del diseño de formas alternativas de construcción, circulación, apropiación y recepción de saber pedagógico. Y para ello, reconoce una pluralidad y diversidad de espacios sociales, de supuestos teórico-metodológicos y de sujetos pedagógicos en ese proceso de construcción colectivo. Tiende a pensar el campo de las pedagogías críticas como una *ecología de saberes críticos* (Santos, 2009), en la que se ponen a conversar diversas formas y desarrollos del pensamiento y la praxis crítica para cons-

truir un saber pedagógico que ningún interlocutor por separado podría haber producido. Esta corriente que pretende recrear la tradición crítica en pedagogía afirma que es posible, deseable, legítimo y viable reconstruir y poner en conversación discursos y experiencias de la praxis pedagógica heterodoxas, diversas, silenciadas, que permitan elaborar y desplegar un nuevo lenguaje crítico para la pedagogía, esto es, que ayuden a redefinir los términos y reglas de juego que rigen y ponderan la producción pedagógica en el campo crítico y los criterios selectivos que trazan marcas de inclusión/exclusión en la tradición crítica en educación. Para eso, se apropia de los aportes de las filosofías políticas y estudios sociales posfundacionales (Laclau y Mouffe, 1987) y de los estudios decoloniales (Lander 2003; Quijano, 2003), y se proyecta como una contribución *desde el Sur*, específicamente latinoamericana (Suárez, 2008a), para revitalizar las pedagogías críticas emergentes en el continente.

Movimientos pedagógicos de docentes e investigación-formación-acción en educación en América Latina

En consonancia con esta corriente del pensamiento crítico en educación, durante últimos 30 años en distintos países de América Latina se han venido conformado una diversidad de experiencias pedagógicas que involucran la movilización intelectual y política de colectivos y redes de docentes que llevan adelante procesos de investigación educativa sobre sus propias prácticas docentes. Tal como propone la documentación narrativa, estos agrupamientos de docentes, al mismo tiempo que se dirigen a producir saberes pedagógicos mediante estrategias metodológicas de investigación cualitativa y dispositivos de trabajo participativos o colaborativos, también promueven procesos

de formación y desarrollo profesional entre pares, y la elaboración y experimentación de innovaciones de las prácticas y discursos pedagógicos tendientes a interpelar a muchas de las formulaciones más naturalizadas de la racionalidad político-pedagógica dominante. Estas experiencias colectivas de investigación, formación y acción en educación de América Latina se configuran y pueden ser pensadas como nuevas formas de organización colectiva entre los educadores, y son originadas en la mayoría de los casos como formas de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980, y como respuestas alternativas a la racionalidad tecnocrática e *indolente* que las informan y que contribuyen a consolidar y reciclar mediante sus programas, discursos y prácticas.

Entre las múltiples experiencias de la región se puede identificar las siguientes: los Círculos de Autoeducación Docente (CADs) del Perú, de inspiración freireana y coordinados por Instituto de Pedagogía Popular (Chiroque Chunga, 2008); las redes y colectivos de docentes que hacen investigación educativa desde la escuela (Red DHIE), coordinadas por el Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (Duhalde, 2008); la Red Iberoamericana de Redes y Colectivos de Docentes que Hacen Investigación desde la escuela, que articula una multiplicidad de colectivos, redes, organizaciones e instituciones del campo pedagógico latinoamericano e ibérico; el Movimiento Pedagógico impulsado por el sindicato docente Colegio de Profesores de Chile (Revista Docencia del Colegio de Profesores); el Movimiento Pedagógico Nacional y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional y una multiplicidad de redes y colectivos de docentes, investigadores y pedagogos

colombianos (Unda Bernal y Guardiola Ibarra, 2008; Martínez Boom, 2009); y también, por supuesto, los colectivos de docentes que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina a través de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que coordino la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y en la que participan como *nodos* institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires, municipios bonaerenses (Morón, Quilmes, San Fernando), sindicatos docentes (AMSAFE-CTERA) y administraciones escolares locales (Jefatura Regional de La Matanza), y que se involucran en procesos de investigación-formación-acción docente del mundo escolar en colaboración o coparticipación con investigadores y extensionistas universitarios (Suárez y Arganani, 2011).

Más allá de las diferencias que las tornan experiencias peculiares y locales, necesariamente contextualizadas geográfica e históricamente en sus territorios, es posible reconocer entre ellas una serie de "puntos de contacto" que permiten considerarlas en conjunto como un movimiento pedagógico de nuevo tipo, protagonizado por docentes, que puede significar un aporte *específicamente latinoamericano* (Suárez, 2008b) a la imaginación política y pedagógica que requiere la tradición crítica en pedagogía para reformularse. Como comenté más arriba, una de las notas que acercan a estas experiencias colectivas de docentes es que todas ellas han sabido combinar y experimentar en sus respectivos territorios y escenarios públicos, por un lado, resistencia y lucha frente a determinadas políticas educativas y racionalidades pedagógicas que desplazan y posicionan a los docentes en un lugar subordinado en la relaciones de saber y de poder asimétricas del campo escolar y, por otro, prácticas colectivas y autónomas de elabo-

ración y puesta en marcha de alternativas pedagógicas informadas en otras políticas de re-conocimiento y de subjetividad, y orientadas a la transformación democrática de las prácticas educativa y de la escuela. Es decir, una peculiaridad que aproxima a todas estas iniciativas autoorganizadas de investigación docente es que han tendido, al mismo tiempo, a confrontar y disputar la política de conocimiento hegemónica en el campo de saber y de poder de la pedagogía, y a diseñar y desarrollar estrategias de construcción colaborativa y colectiva de otras formas de saber pedagógico y de innovaciones para la escuela y para otros procesos y espacios educativos.

Otros de los rasgos que distinguen al conjunto de estas experiencias de organización colectiva para la producción de saber pedagógico son la pluralidad, el reconocimiento y la participación. Si bien en su mayoría son coordinadas y protagonizadas por docentes, también comprometen en distintos grados y en diferentes oportunidades a investigadores universitarios; a comunidades locales, sus organizaciones territoriales y militantes sociales; a administraciones educativas nacionales, provinciales y locales; a educadores populares; a sindicatos docentes; a municipios y gobiernos locales. No obstante, la nota que diferencia nítidamente a este movimiento colectivo de docentes de otros antecedentes y contemporáneos es que los maestros y profesores que lo integran lo hacen en la medida en que se disponen y organizan para la activa producción de saber pedagógico mediante distintas estrategias de investigación educativa tendientes a generar estructuras de participación abiertas y flexibles. Lo que caracteriza a esta heterogénea serie de enfoques y perspectivas de investigación educativa es el *pluralismo metodológico* (Santos, 2009). Una parte considerable de estas iniciativas está orientadas a la recuperación y la

reconstrucción cualitativa, interpretativa, etnográfica, (auto)biográfica y/o narrativa de la experiencia escolar y de los *saberes de experiencia* que los docentes recrean mientras habitan, transitan y hacen los mundos pedagógicos de la escuela. Muchas se presentan inclusive como una modalidad de investigación-acción perfilada a la activación y de recreación de la memoria escolar y docente, y dirigida al cambio educativo *desde la base*. Una porción significativa se piensa como una expresión particular de "investigación pedagógica" (Contreras y Pérez de Lara, 2010), es decir, como un proceso y una experiencia de interrogación, indagación y reflexión acerca del sentido pedagógico de la experiencia educativa que supone la visibilización, el reconocimiento y la interlocución con otras experiencias, saberes y sujetos del campo pedagógico, muchos de los cuales fueron activamente producidos como inexistentes, ineficaces, incapacitados, o como *objetos* de intervención educativa tecnocrática. Y cada vez más estas formas emergentes de indagación pedagógica se estructuran como modalidades de *investigación-acción docente* coparticipada o en colaboración con investigadores universitarios, que reclaman el reconocimiento de su especificidad como forma de producción de saber y la legitimidad de sus propias y particulares reglas de composición y criterios de validación (Anderson y Kerr, 2007), y que están orientadas a interpretar y poner en debate los sentidos, comprensiones y saberes de experiencia puestos a jugar por los sujetos escolares.

Todas estas iniciativas de movilización pedagógica colectiva de docentes también comparten el interés por tornar públicamente disponible la experiencia de llevar adelante una propuesta pedagógica que consideran alternativa, y por disputar sentidos acerca de las formas de nombrar, pensar y hacer en educación y pedagogía, en el deba-

te público y especializado. Para garantizar la inscripción, circulación y difusión de la experiencias, saberes y discursos críticos, organizan sus propios seminarios, jornadas, congresos, encuentros, simposios y ateneos; editan sus propias revistas, libros, publicaciones electrónicas, portales virtuales, sitios web, panfletos y boletines; inventan y experimentan diferentes circuitos de recepción, lectura y debate en torno de los resultados de sus investigaciones mediante la construcción y la circulación de saberes, discursos y experiencias en *redes de redes*. Pero también promueven la participación de los docentes que investigan colectivamente sus prácticas en reuniones y publicaciones del campo académico, profesional y escolar.

Otra peculiaridad compartida por esta dispersa y heterogénea comunidad de redes y colectivos de docentes que investigan sus prácticas, experiencias, saberes y mundos pedagógicos, es que suelen articular o superponer el despliegue de los procesos de investigación pedagógica que promueven con estrategias de desarrollo profesional entre pares de los docentes participantes, a las que presentan como modalidades alternativas de formación docente centradas en la indagación de las prácticas y en la producción de saber (Suárez, 2013). De este modo, muchas de las iniciativas desplegadas en América Latina se identifican como experiencias de investigación-formación-acción docente que suponen la auto-formación y co-formación entre los docentes que participan en la producción co-participada de saber pedagógico y en la recreación crítica de las comprensiones pedagógicas ligadas a ese saber local. Y también por esa vía se diferencian de las modalidades de la *formación bancaria*, del entrenamiento técnico-didáctico, de la capacitación y del *reciclaje profesional*, que son ampliamente dominantes aún hoy en la oferta de la formación docente

continua. De acuerdo con estas perspectivas críticas movimientistas, mientras que los docentes se organizan para investigar, investigan, reflexionan y debaten sobre la experiencia de producir saberes, a la par que presentan y discuten sobre sus resultados, sus dificultades y logros, simultáneamente a que tornan públicos esos saberes y los hacen circular por diversos circuitos de recepción y debate, se están formando como docentes, se están incorporando activamente a una *comunidad de prácticas y discursos pedagógicos* (Suárez, 2012), a una comunidad de interpretación pedagógica. Se trata, nuevamente, de la emergencia de una nueva posición docente como sujeto de su propia formación, que pone en tensión la tendencia sistemática de la política de conocimiento hegemónica de posicionar a los docentes como *objetos* de los dispositivos de formación y de capacitación diseñados por el saber experto, especializado y profesional.

Finalmente, otra nota que caracteriza a este conjunto de experiencias de investigación-formación-acción en educación es que todas promueven y exploran nuevas y otras estructuras de participación, deliberación, validación y toma de decisiones, que se diferencian de las modalidades más convencionales de organización colectiva de docentes (el aparato escolar, los sindicatos, los colegios profesionales) y de organización social y técnica de la producción, circulación, evaluación y uso del saber pedagógico (los campos académico y científico-técnico) (Suárez y Arganil, 2011). Mediante la creación de redes descentradas, rizomáticas, flexibles, que operan reticularmente en los bordes de los espacios institucionales y al resguardo de las inercias normativas de los aparatos organizativos, abandonan y contribuyen a deconstruir las formas sistémicas, burocráticas, centralizadas, jerárquicas, corporativas y disciplinadas que contribuyen a posicionar a los

docentes en los lugares descualificados, empobrecidos y subordinados del campo pedagógico, y al mismo tiempo estimulan la emergencia de relaciones de saber y poder más horizontales y democráticas en las comunidades de prácticas y discursos que generan mediante la constitución de "comunidades de atención mutua" (Connelly y Clandinin, 1995) para la *configuración plural de saberes críticos* (Santos, 2009).

En síntesis, lo que me parece importante destacar es que mediante la movilización intelectual, política y pedagógica, personal y colectiva de los docentes, estas formas alternativas de organización social y técnica para la producción y recreación de los saberes pedagógicos se perfilan como un sujeto colectivo de conocimiento, como un sujeto de formación y como un sujeto de política pedagógica que pretende contribuir a la transformación de las maneras de mirar, decir, pensar y hacer la escuela y sus prácticas pedagógicas. De este modo, todas ellas se reconocen como un actor político-pedagógico del campo educativo orientado a contribuir a la deconstrucción de las desigualdades y diferencias jerarquizadas y las visibilización de las *ausencias* o invisibilidades naturalizadas que esas relaciones de poder y de saber producen activamente; al dislocamiento de las posiciones pasivas, descalificadas, desacreditadas e improductivas a las que fueron confinados los docentes por la política de conocimiento dominante en el campo pedagógico; y a la transformación democrática de la escuela y de las relaciones de saber y de poder asimétricas que generan divisiones, desigualdades y clasificaciones excluyentes y discriminatorias en su territorio. Es decir, se reconocen a sí mismas y se presentan públicamente como un activo sujeto de política educativa. Nuestro trabajo en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como un dispositivo de investigación-formación-acción docente pretende conversar con estas

experiencias y contribuir a los debates epistemológicos, metodológicos, teóricos y políticos que platean. De hecho, los colectivos de docentes narradores que se conformaron a partir del desarrollo de proyectos de documentación narrativa se encuentran vinculados y participan de esas redes, colectivos y movimientos.

La propuesta pedagógica de la documentación narrativa: investigación-formación-acción entre docentes narradores

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe entonces en una corriente político-pedagógica de revisión de la tradición crítica en educación y, en tanto estrategia de investigación-formación-acción docente, se reconoce en una serie de movimientos pedagógicos latinoamericanos que confían en las potencialidades de los docentes organizados en redes descentradas para la producción de saber pedagógico. Pero ¿cuáles son las peculiaridades y los rasgos distintivos de su propuesta pedagógica de investigación, formación y acción entre docentes?, ¿en qué se diferencia de otras modalidades de investigación-formación-acción en educación?, ¿cuáles son sus principales aportes al campo del desarrollo profesional y de la investigación docente?

Investigación docente

En primer lugar, como dije, la documentación narrativa es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que se estructura en torno de la investigación (auto)biográfica y participante del mundo escolar y de la reconstrucción narrativa de la propia experiencia pedagógica por parte de los docentes participantes. En el trayecto de in-

vestigación-formación-acción participativo delineado por su dispositivo metodológico los *docentes narradore*s se comprometen individual y colectivamente en determinadas prácticas narrativas y de indagación cualitativa y autobiográfica mediante las cuales reconstruyen y ponen en tensión sus propias experiencias pedagógicas vividas, los mundos escolares que habitan y hacen, y las comprensiones pedagógicas que ponen a jugar para darles sentido y unidad en el tiempo. Los docentes narradores indagan sus mundos de prácticas profesionales, escriben relatos de la propia experiencia pedagógica, reflexionan sobre sus maneras de decir, sobre las palabras que utilizan, sobre lo que no dicen o no pueden escribir. Incorporan al texto elementos (auto)biográficos para dotar de mayor densidad narrativa a la intriga, pero no escriben en sentido estricto una autobiografía profesional. Escriben relatos de experiencia, pero de experiencias pedagógicas. La intriga de los relatos se configura en torno de las comprensiones pedagógicas (y las auto-comprensiones) que construyen en torno de la experiencia vivida en el mundo escolar, y no tanto en torno de las vidas profesionales de los docentes. Muestran cómo la vida profesional y personal de los docentes narradores se mezcla, se constituye, adquiere sentidos particulares, se proyecta, se identifica, discute, con los acontecimientos históricos, situados, locales, de la escolarización. Describen cómo esta escuela, o aquella experiencia educativa, son construidas social y colectivamente en el encuentro entre los docentes, los alumnos, los padres, las comunidades, el territorio, la administración escolar local, el estado, los grupos de poder. Lo que le da densidad y significatividad a los relatos son estas comprensiones pedagógicas y las formas de conciencia profesional que se despliegan y recrean en el proceso de investigación-formación-acción de ese mundo escolar.

Sin embargo, en el trayecto de trabajo de investigación pedagógica desplegado por el dispositivo de la documentación narrativa los docentes no solamente escriben relatos. Tampoco los escriben solos, ni escriben una sola versión del relato. Por supuesto, el dispositivo de trabajo supone sistemáticas y recurrentes prácticas de escritura y de re-escritura por parte de los docentes narradores. Cada docente narrador escribe muchas, sucesivas y diferentes versiones del relato de experiencia. Pero además (y esto es fundamental en el dispositivo), la re-escritura de cada versión del relato está mediada por las lecturas, las interpretaciones, los comentarios y las conversaciones de otros, y también por los procesos de indagación narrativa y autobiográfica que esos intercambios con otros provocan y que realiza cada docente participante. En la jerga de la documentación narrativa denominamos *edición pedagógic*a a este proceso mediador y re-configurador del relato (Suárez, 2008 y 2010). Los otros que median el proceso de elaboración narrativa son, en primera instancia, los colegas, los pares, los otros docentes narradores que forman parte del colectivo de investigación-formación-acción. Esto hace que, en la dinámica de trabajo colectiva, grupal, delineada por el dispositivo de la documentación narrativa, cada docente narrador participante ocupe, en diferentes momentos y simultáneamente, la posición de docente lector, de docente comentarista, de docente intérprete pedagógico, de docente interlocutor y de docente editor pedagógico de los otros docentes narradores que, como él, están reconstruyendo y documentando a través de relatos escritos sus propias experiencias pedagógicas. Las relaciones entre estas posiciones docentes están mediadas por textos, por relatos, y los docentes que las ocupan tienen en común no sólo el hecho de habitar y hacer el mundo escolar, sino también la experiencia de narrarlo,

documentarlo, tematizarlo y problematizarlo junto con otros.

En segundo término, los otros que colaboran en la re-escritura del relato mediante sus lecturas, comentarios y participación en conversaciones abiertas son los investigadores-coordinadores del trayecto de investigación-formación-acción. Y también, en algunas ocasiones, cuando el colectivo de docentes narradores, lectores y comentaristas de relatos está consolidado, cuando las versiones de los relatos ya están más avanzadas y tienen varias versiones y ediciones pedagógicas, pueden ser otros lectores y comentaristas autoridades políticas y equipos técnicos de administraciones educativas, de sindicatos docentes, de organizaciones sociales y comunitarias, que se hayan involucrado con el proceso de documentación narrativa desde el principio, y que también hayan dado a leer y comentar sus propios relatos de experiencia. De esta manera, diferentes otros involucrados desde diversas posiciones en el proceso de investigación-formación-acción complementan mediante sus propias lecturas y comprensiones pedagógicas, el proceso reflexivo inherente a las prácticas de escritura individual del relato. Y de manera simultánea el corpus de textos pedagógicos del proceso de documentación narrativa ensancha la memoria pedagógica del mundo escolar y la experiencia educativa con otras producciones textuales. A las sucesivas escrituras del relato de experiencia de cada uno de los docentes narradores, se suman los textos de los pares que dan cuenta de sus lecturas y comentarios.

Este trayecto compartido de escrituras, lecturas, interpretaciones, comentarios cruzados y conversaciones en torno de relatos de experiencias pedagógicas apunta a la dimensión colectiva del proceso de documentación narrativa. En este proceso reflexivo individual y colectivo, cada docente narrador objetiva, fija en escritura, revisa, pone

en tensión, recrea, recompone, sus propias comprensiones pedagógicas y despliega narrativamente su conciencia e identidad profesional con la colaboración de los otros, del colectivo de docentes narradores, de los investigadores-coordinadores, de los otros actores comprometidos con la experiencia pedagógica vivida. Al mismo tiempo, a medida que el corpus de relatos se amplía, se profundiza, se relee y se recrea, se va constituyendo una *comunidad de atención mutua* (Connelly y Clandinin, 1995), un espacio de escucha y de producción colectiva. Estas secuencias de escritura-lectura-comentarios-conversación-reescritura de los relatos de experiencia pedagógica se repiten en una serie en espiral y se llevan adelante hasta que el colectivo de docentes narradores decide que un determinado relato de experiencia es *publicable*, es decir, comunicándole al docente autor del relato que el colectivo acompaña, promueve y avala la decisión de tornar públicamente disponible la narración de la experiencia como documento pedagógico. El colectivo de docentes narradores constituido en torno de los relatos de experiencia pedagógica, erigido ahora como *comité editorial*, toma decisiones de publicación y de puesta en circulación de los relatos en función de criterios específicos, elaborados y acordados en deliberaciones abiertas e informadas en la lectura de los textos, pero de ninguna manera su dictamen es vinculante. De este modo se complementa el proceso reflexivo y formativo del colectivo de docentes narradores en el dispositivo de investigación-formación-acción, y se completa el proceso de documentación narrativa, que culmina con la publicación (bajo diferentes formatos y canales) y la circulación de los relatos de experiencia, y con la consecuente autoría reconocida y registrada de los docentes narradores.

La documentación narrativa como dispositivo pedagógico crítico

pretende tornar públicamente disponible el saber pedagógico reconstruido, recreado, relatado por los docentes narradores desde sus saberes de experiencia. Inscribiendo ese saber pedagógico en el debate público y en los diferentes circuitos de discusión especializada en materia de educación, currículum, formación docente o evaluación, interpela a los docentes como sujetos político-pedagógicos, como sujetos de conocimiento y de su propia formación, y se compromete con la intervención, con la acción político-pedagógica colectiva en el campo educativo. Este proceso de investigación-formación-acción docente centrado en la escritura-lectura-comentario-conversación-reescritura de relatos de experiencias pedagógicas supone la construcción y reconstrucción del saber de la experiencia profesional docente y posiciona a los docentes como activos productores de saber pedagógico, a través de la elaboración de documentos narrativos. La publicación y circulación especializada de los relatos de experiencia, esa intervención en el espacio público y en el campo educativo, también colabora a posicionarlos como sujetos de política educativa y pedagógica. Por estas razones, los documentos narrativos, el corpus de relatos de experiencia que se publican, son uno de los resultados más visibles del proceso y contribuyen a enriquecer la memoria pedagógica de la escuela. Pero también son otro de sus resultados los colectivos de docentes y las redes pedagógicas que se conforman en torno de la producción y publicación de los relatos. Son esas redes y colectivos los que se apropian de la propuesta, los que le dan continuidad, los que la adecuan y contextualizan a sus territorios locales, los que la recrean y multiplican en experiencias diversas, a diferentes escalas, con distintos interlocutores y copartícipes (Suárez y Argnani, 2011). Estos colectivos de docentes y educadores, por su propia cuenta, se

articulan en red, buscan y se entremezclan con otras experiencias similares, como las que describí en el punto anterior. Lo cierto es que la documentación narrativa plantea una interpelación alternativa para los docentes: propone posiciones de sujeto pedagógico diferentes a las habituales tanto para los docentes como para los investigadores educativos. En estas cuestiones cifra gran parte de su validación como estrategia de investigación pedagógica crítica.

Formación horizontal entre pares

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es, simultáneamente, un dispositivo de formación y desarrollo profesional entre docentes que promueve la activa participación de los docentes involucrados en la toma de decisiones en todos o en distintos *momentos* del proceso de formación-indagación-acción, no solamente durante la escritura y re-escritura del propio relato de experiencia. También propicia la generación y requiere del establecimiento de relaciones horizontales, empáticas y productivas entre los docentes participantes, y entre ese colectivo constituido y los investigadores coordinadores del proceso. A partir de estos anclajes y recaudos metodológicos, propios de la investigación-acción docente crítica, se emparenta con otras modalidades de formación horizontal entre pares, como las de los movimientos pedagógicos de docentes latinoamericanos que estructuran su trabajo de desarrollo profesional docente en torno de las capacidades, competencias y saberes pedagógicos que desarrollan y recrean los docentes durante la investigación de su práctica y experiencia escolar. La documentación narrativa persigue fines de formación docente, pero al mismo tiempo supone que no habrá formación ni desarrollo profesional, si no se produce, recrea y conceptualiza el saber

de la experiencia. Por eso, se define como una estrategia de formación centrada en la indagación pedagógica de la propia experiencia escolar.

Además, entiende y propone la formación de los docentes desde una perspectiva amplia, más compleja y más comprometida que las tradicionales y hegemónicas. Piensa y hace el desarrollo profesional docente como formación social, colectiva. Esto es, no sólo como el entrenamiento profesional o la capacitación técnica de los docentes para desempeñar una determinada función o trabajo dentro del aparato escolar, o para llevar adelante *buenas prácticas* de enseñanza, sino fundamentalmente como la afiliación a comunidades de prácticas y de discursos pedagógicos, como la incorporación activa a *comunidades interpretativas* que presuponen competencias sociales, discursivas y pedagógicas muy específicas. En este proceso de afiliación a la docencia, o de *socialización profesional* si se prefiere, los docentes (o los aspirantes a la docencia) aprenden a hacer uso práctico de las reglas de juego del *oficio de docente*, adquieren cierta "conciencia práctica" para moverse, hablar e identificarse como docentes y, a partir de allí, construyen su identidad y sus prácticas profesionales. En este proceso de formación social, se convierten en docentes social y lingüísticamente competentes (Suárez, 1998).

El dispositivo de la documentación narrativa intenta mediar y regular esos procesos de afiliación profesional a la docencia, con el objetivo de que los discursos y las prácticas pedagógicas de los docentes narradores, las prácticas discursivas que configuran esas comunidades profesionales de docentes, se tornen más reflexivas y más críticas. En tanto tecnología pedagógica centrada en la investigación narrativa de la experiencia y orientada a la formación horizontal entre docentes, intenta habilitar nuevas prácticas y discursos pedagógicos en el campo de la docencia. Por eso, también piensa la formación de los

docentes como una trans-formación de formas de conciencia, de discursos y prácticas discursivas y de identidades profesionales. Desde la conciencia práctica que guía silenciosa la comprensión de la propia acción al ras de la experiencia escolar, hasta la conciencia discursiva que se forma en base a la elaboración de diferentes objetivaciones, fundamentalmente escritas, de la experiencia y al ejercicio de prácticas de escritura, lectura, interpretación y conversación entre pares en torno de relatos de experiencia. Y quizás desde allí hasta la conciencia crítica, surgida como resultado de un proceso reflexivo, conversacional e informado en investigación pedagógica, y entendida como un proceso de construcción y re-construcción de saber pedagógico a partir de la indagación narrativa y participante de la experiencia escolar (Suárez, 2012). Por todos estos motivos, en el marco de este dispositivo de investigación-formación-acción, las prácticas narrativas de los docentes participantes son pensadas y proyectadas como la mediación entre los procesos de formación y los procesos de construcción y recreación del saber pedagógico. Y esta es tal vez su peculiaridad.

Criterios metodológicos propios

Como ya lo he aclarado en más de una oportunidad (Suárez, 2010, 2012 y 2014), los criterios teóricos y metodológicos del dispositivo pedagógico de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas son propios, específicos, a los criterios metodológicos de la investigación-formación-acción docente, pero están informados, se inspiran y dialogan con ciertas tradiciones de investigación educativa cualitativa. A través de ellas, esta estrategia metodológica propia del campo de la pedagogía también participa de sus desarrollos, debates y controversias en el campo de las ciencias de la educación y la investi-

gación educativa académica. Estas tradiciones de investigación son: la etnografía de la educación, la investigación (auto)biográfica y narrativa, la investigación-acción-participativa, la investigación docente participativa, los talleres de educadores y los talleres de investigación de la práctica docente. Sin embargo, la documentación narrativa difícilmente pueda encuadrarse en sentido estricto en alguna de estas formas de investigar científicamente la educación. Toma aportes de ellas, sobre todo algunos de sus principios y recursos teórico-metodológicos, pero los dispone y reelabora en función sus estrategias de trabajo, que son fundamentalmente pedagógicas, a través de una serie de recaudos metodológicos.

De la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2009; Batallán, 2007) hace suyos el reclamo de *documentar aspectos no documentados de la vida cotidiana de las escuelas* y la necesidad de dotar de *densidad* a sus producciones textuales y narrativas. Sin embargo, los relatos de experiencia pedagógica de los docentes no se construyen como reportes etnográficos, ni como *descripciones densas*. Tienen otras reglas de composición y persiguen fines diferentes de los antropológicos. Y, más allá de que pueden resultar de interés para los antropólogos de la educación, sus destinatarios directos, sus lectores imaginados, son otros docentes. De la investigación (auto)biográfica y narrativa (Bolívar, 2002), considera sus aportes teóricos y metodológicos relacionados con la reconstrucción autobiográfica de las trayectorias profesionales de los docentes y con las potencialidades de la narrativa para dar cuenta de la propia experiencia vivida. Como dije, los relatos de experiencia que elaboran los docentes narradores se configuran en torno de la experiencia escolar (o pedagógica) y no de la vida profesional de los docentes; contienen elementos (auto)biográficos pero no

son autobiografías. Los relatos hablan de la experiencia pedagógica de los docentes narradores y del mundo escolar que ellos habitan. Para eso incorporan elementos autobiográficos, pero lo hacen en la medida que contribuyen a configurar la intriga pedagógica del relato. De la investigación-acción-participativa y de la investigación acción docente (Andeerson y Kerr, 2007), recupera la importancia epistemológica, metodológica, política y ética otorgada a los procesos participativos de producción de conocimientos y a la conversación horizontal entre los investigadores académicos y los sujetos participantes, para acordar los términos de esos procesos de producción conjunta. Asimismo, presta atención a sus criterios de validación como estrategia de producción de conocimientos (Suárez, 2012). De los talleres de investigación cualitativa y participante de la práctica (Batallán, 2007), hereda muchas cosas, sobre todo la *metodología de taller* y el convencimiento en las potencialidades de la empatía productiva en el trabajo colaborativo y participativo entre investigadores-coordinadores de taller y los docentes participantes. No obstante, también se diferencia de esos talleres en una serie de cuestiones. Quizá la más importante sea que en la documentación narrativa no se pretende iniciar e incorporar a los docentes en prácticas de investigación cualitativa de la práctica docente. Lo que se propone es invitar, convidar a los docentes a que narren sus historias pedagógicas, a que cuenten sus experiencias escolares, a que hagan lo que suelen hacer: contar historias escolares, pero dentro de ciertas reglas de juego y bajo determinadas condiciones organizacionales y políticas, en cuya definición están también invitados a participar. De hecho, los docentes narradores se involucran cada vez más en la generación y el sostenimiento de las condiciones políticas, organizacionales, institucionales y técnico-pedagógicas que

hacen posible y habilitan procesos de documentación narrativa. Esta es también otra diferencia.

Conclusiones

¿Cuáles han sido las contribuciones del trabajo de experimentación política y metodológica que hemos desarrollado en torno de la documentación narrativa al campo de la pedagogía, en especial, de la pedagogía de la formación docente y de la investigación pedagógica? ¿Cuáles son sus aportes a los debates de la investigación-formación-acción en educación? Para finalizar sólo quiero puntualizar y sintetizar tres cuestiones que considero importantes y que propongo para el intercambio, la conversación y el debate. La primera contribución: colaborar a profundizar el debate que atraviesan a la tradición y el campo pedagógicos críticos, sobre todo a partir de intentar construir un discurso afirmativo de pedagogía mediante la imaginación, construcción y puesta en discusión de un dispositivo de trabajo de investigación-formación-acción entre docentes centrado en la elaboración de relatos de experiencia. En ese sentido, informar la viabilidad epistemológica, metodológica y política de construir propuestas pedagógicas alternativas en materia de formación de docentes, investigación pedagógica y currículum, que complementen en *horizonte de la crítica* con la expansión del *horizonte de posibilidad*. En segundo lugar, proponer una estrategia de formación horizontal entre docentes que prevea y proyecte la incorporación de los maestros y profesores narradores en comunidades de prácticas y discursos pedagógicos críticos que colaboren a recrear el lenguaje teórico de la pedagogía. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede colaborar en la conformación y el despliegue de redes pedagógicas y de colectivos

de docentes narradores que se movilicen política y pedagógicamente para imaginar, pensar, decir y hacer la educación pública de otra manera. Finalmente, en tercer término, contribuir, junto a otras experiencias pedagógicas de investigación-formación-acción, a la construcción colectiva de un movimiento político pedagógico en el que entren en conversación distintas redes y colectivos de docentes que trabajan a favor de la transformación democrática de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Gary y Kerr, Kathryn. "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos", en: Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007, p. 47-69.
- Batallán, Graciela. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Bolívar, Antonio. "'De nobisipsissilemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4 (1), pp. 40-65, 2002. Ciudad de México. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf
- Chiroque Chunga, Sigfredo. "Círculos de Autoeducación Docente", en *Revista Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en: Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-60.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. "La experiencia y la investigación educativa" En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.).*Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata, 2010, p. 21-86.
- Duhalde, Miguel y otros. "El Colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo do-

cente", en: *Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009, p. 21-32.

- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Madrid: Siglo veintiuno, 1987.
- Lander, Edgardo, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- Martínez Boom, Alberto y Peña Rodríguez, Faustino (comps.). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento.* Bogotá: Universidad San Buenaventura, 2009.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI y CLACSO, 2009.
- Suárez, Daniel H., "Redes de investigación-formación-acción docente, memoria pedagógica de las escuelas y documentación narrativa de experiencias escolares, en: Amaral, Helena; Montero Lelis, Isabel Alice y Chaves, Iduina (Orgs.), *Espacos formativos, memorias e narrativas.* Curitiba: CRV, 2014.
- Suárez, Daniel. "Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes", en: Souza, E. C y Bragança, I. F. S. (Orgs.), *Memoria, dimensoessócio-históricas e trajetórias de vida.* Colecçao Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRG/ediPUCS/EDUNEB, 2012.
- Suárez, Daniel H., "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes", en: Passeggi, M. Conceiçao y de SOUZA, Elizeu C. (Orgs.), *Memoria docente, investigación y formación.* FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires, 2010.

- Suárez, Daniel H. "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes", en AAVV, *VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas Regulaciones en América Latina.* Buenos Aires: Red Estrado, FFyL-UBA, CTERA, CCC, 2008a.
- Suárez, Daniel H. "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía", en: Elisalde, Roberto y Ampudia, María (comp.), *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Editorial Buenos Libros, 2008b.
- Suárez, Daniel H. "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007, p. 71-110.
- Suárez, Daniel H. "Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90", en: *Novedades Educativas,* Año 15, N°155. Buenos Aires – México: Novedades Educativas, 2003.
- Suárez, Daniel H. "Aprendiendo a ser maestro. Currículum, formación docente e identidad del magisterio", en: *Ensayo y Error - Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Nº 10 y 11. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1998.
- Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina. "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas", en: *Revista Educação e Contemporaneidade*, vol. 20 (36), pp. 43-56. Salvador: Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação, 2011.
- Unda Bernal, María del Pilar y Guardiola Ibarra, Aroldo. "Una década de Expedición Pedagógica", en: *Revista Novedades Educativas*, Nº 209. Buenos Aires - México: Novedades Educativas, 2008.

3.2

Las redes interinstitucionales y el campo de la práctica. Fundación Lúminis

Gladys Alicia Esperanza, María Laura Vardé y Mariano Alu[61]

Con la colaboración del Equipo de Supervisión de Nivel Inicial de San Fernando y Tigre y el Equipo del Campo de la Práctica Nivel Inicial ISFD N° 117

Introducción

Aprender a ser docente implica no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación.

Contreras, Domingo, 1987[62]

---

[61]**Gladys Alicia Esperanza** es Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la UBA. Diploma Superior en Ciencias sociales con Mención en Gestión Educativa y Diploma Superior en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO. Docente del Nivel Superior, coordinadora autoral y editora de numerosos textos para capacitación docente. Ha sido Coordinadora de la Red Federal de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y Coordinadora académica de la Fundación Lúminis. **María Laura Vardé** es Licenciada y Profesora en Sociología (UBA) y está completando una Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Trabajó como coordinadora de proyectos de mejora educativa. Tiene amplia experiencia en investigaciones sociales y en proyectos de investigación-acción. Actualmente se dedica a la docencia en la Ciudad de Buenos Aires. **Mariano Alú** es Profesor en Historia, Licenciado en Sociología (UBA) y Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO). Se dedica desde hace más de 15 años a la docencia y la formación docente en los distintos niveles, así como al trabajo en organizaciones del tercer sector. Sus áreas de investigación son las políticas sociales y educativas, la formación docente inicial y continua y, en los últimos años, los distintos dispositivos y experiencias de promoción y acompañamiento en el nivel superior.

[62]Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, INFD, 2008.

El proyecto *Las redes interinstitucionales y el campo de la práctica* surge de la inquietud del equipo de conducción del ISFD Nº 117 José Gervasio Artigas, institución que forma maestras jardineras, y la Supervisión del Nivel Inicial de Tigre y San Fernando. Ambos actores institucionales comienzan el diálogo ante la detección de la falta de articulación entre el instituto de formación docente y las "escuelas asociadas", lo que conlleva una serie de tensiones y desencuentros entre esas instituciones. A partir del reconocimiento de estas dificultades comenzaron a establecerse acuerdos entre las inspectoras de Nivel Inicial de ambos distritos y las autoridades del ISFD Nº 117. A este diálogo se sumó luego la Fundación Lúminis, que aportó su experiencia en el trabajo integrado entre instituciones[63]. Son las voces de todas ellas las que se tejen en este informe, voces que por momentos mantienen sus contornos, singularidades y lógicas, pero en otros tantos renglones se interceptan armando la trama de sentido del relato colectivo.

Las prácticas docentes durante la formación inicial suponen un proceso de aprendizaje del quehacer profesional *en terreno*. De este modo, el campo de la práctica exige que las instituciones formadoras se vinculen con las *escuelas destino* o *escuelas asociadas.* Estas últimas pertenecen al nivel para el que se están formando los futuros docentes y son las que los reciben en los períodos de prácticas y residencia. Este tiempo exige el trabajo conjunto entre las instituciones de formación docente y las escuelas destino, pero se observa que la relación entre ellas no es sencilla ya que supone el establecimiento de acuerdos

[63]Entendemos que la intervención de un tercero que acompañe con su mirada todo el proceso redunda en beneficio del mismo. Sabemos que la figura del extranjero que aporta una mirada externa permite desnaturalizar las prácticas y en tal sentido, interrogarlas con nuevas preguntas.

formales e informales entre distintos niveles del sistema educativo. Asimismo, el hecho de que en los últimos años el espacio destinado a las prácticas se ha acrecentado en los diseños curriculares para la formación docente inicial (lo que implica la presencia prolongada por parte de los estudiantes en las escuelas destino) agrega mayor presión a la difícil relación entre las instituciones. En efecto, la formación docente inicial ha sufrido una serie de modificaciones a raíz de los cambios realizados en los planes de estudio en la provincia de Buenos Aires en 2008. Los nuevos planes prevén la realización de prácticas en las escuelas a partir del segundo año de formación. El enfoque etnográfico de los lineamientos curriculares para el espacio de la práctica docente exige la presencia de los estudiantes en las escuelas por tiempos prolongados, lo que intensifica la participación de estas últimas en la formación de los futuros maestros.

Sin dudas, el cambio en el lenguaje utilizado en los diseños curriculares no es fortuito, lo que permite destacar el lugar que, en nuestros días, se les otorga a los maestros de las escuelas asociadas, quienes son nombrados con el estatus de *co-formadores*. Sin embargo, en contraposición con el rol fundamental que tienen asignado, esta función co-formadora de los docentes en ejercicio no cuenta con directivas claras y carece de espacios institucionales de acompañamiento preestablecidos.

Un poco de historia

Hasta 2008, la Supervisión y la Dirección de la Unidad Académica se contactaban solo para autorizar a las alumnas del Profesorado de Educación Inicial a realizar sus prácticas y residencias en los Jardines

de Infantes. En estos casos, los directivos de las escuelas asociadas reclamaban mayor presencia de los docentes formadores para orientar la llegada y permanencia de las estudiantes en los jardines. Los profesores del instituto, a su vez, reclamaban una mejor disposición de los directivos en la recepción de aquellas. Por otra parte, se percibían diferencias profundas entre el desarrollo curricular de los espacios formativos y los espacios de implementación curricular en los Jardines de Infantes.

Decidimos encontrarnos para dar inicio a la propuesta de redes en marzo de 2010 y finalizamos la primera parte del proyecto en diciembre de 2011. En los comienzos, el trabajo que nos propusimos se vio favorecido por un marco político-institucional que propicia el trabajo en red y proporciona las bases para el desenvolvimiento de los distintos actores involucrados. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) señala al respecto que

> el desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de *organizaciones abiertas, dinámicas y en redes*, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico del instituto formador. Implica *redes interinstitucionales* entre el instituto y las escuelas del nivel para el que se forma, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras[64].

Habitualmente, los equipos de conducción de las instituciones educativas hacen un gran esfuerzo por generar espacios de trabajo interinstitucional y convocar a los profesores a formar parte de ellos. En el caso del presente proyecto se dio además la particularidad de que

[64]Instituto Nacional de Formación Docente, Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Inicial, 2008.

formaron parte de los debates diferentes niveles del sistema, como el de Educación Superior y el de Nivel inicial.

El Instituto Nacional de Formación Docente plantea:

> La construcción del trabajo integrado y en redes entre los institutos superiores y las escuelas de distintos niveles escolares no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de *instituciones innovadoras*. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, *ello implica necesariamente a los niveles de gestión y responsabilidad del sistema*[65].

Queremos destacar que esta propuesta surgió de trabajar con la noción de tejido y de intersticio (Frigerio, G.: 1996) y de reconocer la existencia de una articulación que, a la manera de una red, contuviera y al mismo tiempo habilitara espacios de acción y creación en un entramado normativo aún no regulado. Intentamos aprovechar un intersticio, un espacio de posibilidad no regulado; pensar nuevos modos de habitarlo pero no pensándolo desde la falta, sino como *la brecha entre lo ya hecho y la falta, en y con la urgencia de volver a poner a trabajar las palabras* (...), recibir el lenguaje, despojarlo de los antiguos prestigios y desprestigios de sus sentidos y darle trabajo, es decir, ponerlo a inventar (Frigerio, G.: 2004).

Actores institucionales y modalidades de trabajo

El equipo de trabajo estuvo integrado por:

- Equipo de Conducción del ISFD Nº 117
- Supervisión del Nivel Inicial de San Fernando y Tigre

[65]Instituto Nacional de Formación Docente, Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física, 2009.

- Fundación Lúminis
- Profesores de la Práctica del ISFD 117
- Equipos de conducción de las escuelas asociadas
- Estudiantes de 2°, 3° y 4° año de la carrera del profesorado de Nivel Inicial

Se conformaron varios equipos de trabajo concebidos de la siguiente manera: el primero, encargado de la coordinación central de todo el proyecto, reunió a las autoridades del Instituto de Formación Docente, los Supervisores de Nivel Inicial de Gestión estatal y privada de San Fernando y Tigre y a los miembros de la Fundación Lúminis. Este equipo de coordinación central participó en la confección del proyecto, las reuniones interinstitucionales e intrainstitucionales en todos los casos, y ordenó los encuentros en función de los requerimientos que fueron surgiendo. A este grupo se incorporaron los profesores del Campo de la Práctica del ISFD y conformaron un segundo equipo. Se seleccionó el Campo de la Práctica como el escenario más propicio para un trabajo en red por considerarlo el eje integrador del Plan de estudios de la formación docente, donde se vinculan los aportes del campo de la formación general y de la formación específica, porque en él participan múltiples actores institucionales (docentes de la práctica, estudiantes de la carrera y docentes de las escuelas asociadas) y porque se trata de un espacio de reflexión que implica un compromiso ético y político. Finalmente, el tercer equipo de trabajo incorporó a los responsables de la gestión pedagógica y/o institucional de las escuelas asociadas del Nivel Inicial de Tigre y San Fernando.

La modalidad que adoptó el trabajo conjunto fue la de encuentros interinstitucionales, y el propósito fue construir una red entre las

escuelas asociadas66y el ISFD, para superar la modalidad de trabajo atomizado al estar encauzados tras un logro común: la formación de los futuros docentes. El interés radicó en superar una tendencia frecuente por la cual las escuelas asociadas se integran sólo formalmente al trabajo de la formación de los futuros docentes y participan de manera aleatoria en la recepción de practicantes.

Objetivos del proyecto

El objetivo general del proyecto versó sobre el diseñode un plan de articulación entre el ISFD N° 117, la Supervisión del Nivel Inicial y las escuelas asociadas que contribuyera a desarrollar nuevas formas de pensar la relación entre ellos. Los objetivos específicos se orientaban a:

- Fortalecer el trabajo en red entre el ISFD, la Supervisión del Nivel Inicial y los equipos de conducción de las escuelas asociadas, a partir del trabajo en conjunto para la toma de decisiones vinculadas con las prácticas y residencias de los estudiantes.
- Reflexionar acerca del impacto que el espacio de la Práctica tiene en la trayectoria estudiantil.
- Indagar acerca de las percepciones que los equipos de conducción de las escuelas asociadas tienen respecto de los estudiantes.

[66]"En este Campo se propone que los 'maestros/as orientadores' de las escuelas donde los maestros/as en formación realizan sus prácticas participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia permitiría propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, generar redes con las escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores". Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

- Producir un informe que recupere los aspectos significativos de las lecciones aprendidas acerca de la construcción de una red de trabajo, distinguiendo sus logros y los obstáculos que debieron superarse para su concreción.

Las etapas del proyecto

Se diseñaron tres etapas. La primera fue de planificación del proyecto a cargo del equipo central. Luego se incorporó a los profesores del Campo de la Práctica del Profesorado para Nivel Inicial y en esta segunda etapa se llevó adelante el análisis de materiales teóricos y normativos que permitieron organizar la última etapa del proyecto, constituida por tres encuentros de trabajo interinstitucional con todos los equipos de conducción de las escuelas de Nivel Inicial de Tigre y San Fernando de gestión estatal y de gestión privada.

El proyecto incluyó instancias previas de planificación con los actores institucionales; los profesores del Instituto contaron además con la posibilidad de invitar a directivos a encuentros de intercambio y discusión con estudiantes dentro de sus horas cátedra, en particular cuando se trabajan espacios curriculares relacionados con el Diseño Curricular de Nivel Inicial que se implementa en los establecimientos educativos de cada distrito. Las reuniones plenarias con directivos, inspectoras del Nivel y profesores del ISFD permitieron crear espacios para informar, para responder inquietudes y para establecer acuerdos.

Cada encuentro con los equipos de conducción de las escuelas asociadas giró en torno a una temática específica[67].

[67]En el Anexo que se encuentra al final de este capítulo se copian las consignas de

El primer encuentro tuvo como conferencista a la Licenciada Nora Leone[68], que trabajó sobre los procesos de bienvenida y de acogida a los recién llegados, el establecimiento de lazos de confianza, la responsabilidad compartida de los sujetos en formación y reflexionó acerca del rol de las escuelas asociadas en la compleja trama de filiación de los estudiantes. El video de esta conferencia y un video que resume las actividades de toda la jornada de trabajo están disponibles en internet[69].

Luego de la conferencia, las directoras de los jardines trabajaron en pequeños grupos, coordinadas por todos los integrantes del equipo de gestión del proyecto, y produjeron relatorías que fueron compartidas sobre el final del encuentro. Dejaron testimonios como los siguientes:

> "Sentíamos que, y este es el primer espacio que encontramos, donde los profesorados escuchan a las directoras".

> "Pensando en lo que podríamos hacer el lunes cuando volvamos a las escuelas redactamos esto: 'En busca de encontrar canales que habiliten la articulación entre los ISFD y los Jardines de infantes es necesario que podamos reflexionar al interior de nuestras instituciones sobre la hospitalidad y la interpelación al recién llegado como interlocutor válido'".

---

trabajo que se propusieron en cada uno de los encuentros que se llevaron a cabo con las directoras de los jardines de infantes de Tigre y San Fernando.

[68]Directora de Gestión institucional de la Rama del Nivel Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

[69]Para acceder a la conferencia de Nora Leone: https://vimeo.com/25192879; https://vimeo.com/25406563; https://vimeo.com/25238109; https://vimeo.com/25241208; https://vimeo.com/25246601; https://vimeo.com/25247471. Para acceder a un resumen del trabajo de la jornada: https://vimeo.com/26160468

> "Hacemos la autocrítica acerca de que a veces por falta de espacio o de tiempo no nos tomamos el trabajo de poder realizar esta bienvenida tan importante o de poner en claro el contrato didáctico en forma abierta o específica".

> "Lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad, de abrir puertas, de atender a quien llega, que es un sujeto en formación, futuro colega. Todos podemos aportar experiencia y novedades. Es el cuidado del otro, la co-formación".

En el segundo encuentro con directoras se abordó la implementación de los nuevos diseños curriculares que se están llevando adelante tanto el Nivel Inicial como el Nivel Superior, y el enfoque que ambos comparten. En esta ocasión las presentaciones estuvieron a cargo del equipo de inspectoras del Nivel Inicial de ambas jurisdicciones y de la profesora de la práctica del ISFD 117, Liliana Alpern[70]. El énfasis de la reflexión estuvo puesto en los puntos de articulación entre ambos niveles y en cómo los diferentes actores involucrados pueden llevar esa articulación a la práctica. Se realizó también un trabajo en pequeños grupos en los que se debatió acerca de las expectativas y los compromisos que pueden asumir los equipos de conducción frente a los profesores de la práctica, los maestros co-formadores y las estudiantes. Las directoras de los jardines de infantes compartieron algunas de sus expectativas sobre los períodos de prácticas y residencias de las estudiantes del profesorado y los compromisos que asumen frente a la tarea conjunta de formación.

[70]La presentación del Diseño Curricular del Profesorado de Novel Inicial se encuentra disponible para la consulta en internet: https://vimeo.com/28419367

Para el período de *Preparación del ingreso al territorio*, las directoras se comprometieron a trabajar en conjunto con los profesores del Campo de la Práctica, participar de acuerdos interinstitucionales, aportar información acerca del modo de trabajo de su jardín y dar a conocer cronogramas, proyectos y acuerdos de la institución. Por otro lado, manifestaron su voluntad de acompañar, asesorar al maestro co-formador y hacer un seguimiento de las prácticas. Por último, consideraron que asumían como parte de su tarea recibir a las estudiantes del profesorado, acompañar las prácticas y brindar asesoramiento:

> "Hacer una reflexión sobre la práctica misma, revisitando el ideario institucional, mostrando actitudes de apertura. Hacer un acompañamiento de todo el proceso".

> "Realizar una entrevista o reunión entre el director, el maestro co-formador y el profesor de prácticas previa a la entrada de las practicantes a los jardines para aunar criterios".

> "Reconocer la capacidad de compromiso con la tarea de ayudar a formar de cada docente del jardín, su capacidad para comunicar y acompañar, de prepararse para su tarea de co-formador".

> "Acompañamiento y reflexión conjunta. Dar a conocer el PEI de la institución".

> "Escuchar las inquietudes y las necesidades de las docentes en formación".

Para el período de *Práctica y residencia*, las directoras se comprometieron a sostener una comunicación fluida con los profesores del ISFD, a monitorear el proceso y hacer intervenciones oportunas al maestro co-formador y a responder dudas o inquietudes de las estudiantes, brindar orientación y mantener una dirección abierta y participativa:

> "Trasmitir confianza al maestro, brindar asesoramiento y fortalecer la comunicación".
>
> "Tener la estrategia de las entrevistas y el monitoreo. Brindar contención y asesoramiento permanente. Fortalecer los canales de comunicación".
>
> "Acercarles a las docentes en formación el asesoramiento bibliográfico que necesiten".

Para la etapa de cierre, de *Análisis y evaluación*, las directoras ratificaron su compromiso de revisar en forma conjunta con el profesor del ISFD las expectativas planteadas al comienzo del período de prácticas y realizar una evaluación conjunta. También afirmaron que, además de acompañar al maestro co-formador, se proponían reflexionar sobre la propia acción de acompañamiento y hacer una evaluación institucional de la experiencia. Por último, se propusieron hacerle una devolución de la evaluación a la estudiante practicante o residente:

> "Que en la etapa de evaluación se puedan reconocer las fortalezas y debilidades, y a partir de esto generar propuestas de acciones futuras y acuerdos para las próximas evaluaciones".
>
> "Hacer un seguimiento de análisis y evaluación de manera conjunta y compartida, aunando criterios. Hacer una autorreflexión sobre la práctica misma".

El tercer y último encuentro estuvo centrado en el concepto de expectativas. En esta ocasión se propuso realizar un diálogo entre las profesoras del Espacio de la Práctica y cuatro directoras de los Jardines de Infantes para intercambiar y discutir los aprendizajes realizados en el marco de este proyecto de articulación. Se trabajó el carácter perfomativo que las expectativas tienen en el vínculo pedagógico. Se

hizo hincapié en la confluencia de expectativas (de los docentes de las escuelas asociadas, de los profesores del instituto de formación docente y de los estudiantes futuros docentes) que se observa durante el proceso de Prácticas. Para cerrar el encuentro se evaluaron los logros del año y se elaboraron propuestas para el año entrante. Las propuestas de los directivos fueron:

Incorporar la totalidad de los Jardines de Infantes de la zona para prácticas y observaciones, atendiendo a la diversidad de contextos.

Disponer de mayor información respecto de la reglamentación del ISFD, para conocimiento de cada directivo.

Tener una devolución escrita respecto de lo observado y vivenciado por las estudiantes en las instituciones.

Conocer las expectativas acerca del rol de las maestras co-formadoras, de la institución y de aquello que se espera de las estudiantes.

Reforzar las actitudes de compromiso y profesionalización del rol docente.

Mejorar las propuestas curriculares de educación artística y educación física por parte del ISFD.

El cuidado de toda intervención

La ola está allí, ya está allí. Solo hay que ayudarla a aparecer.

Henry Bauchau[71]

Desde las primeras conversaciones, el equipo de la fundación se sumó al diálogo e insistió en el fortalecimiento de una idea: no

[71]Bauchau, H. *Edipo en el camino*, Buenos Aires, del estante, 2006 (p. 81).

formábamos parte de un equipo de trabajo que llegaba al cruce de dos instituciones para mediar, para entrometerse en sus acuerdos y decisiones, sino para interrogar lo cotidiano, para preguntar por el sentido de las prácticas. Sostuvimos nuestro alejamiento de cualquier posición tecnocrática que pretendiera o aspirase a la aplicación de técnicas o de herramientas que hubieran sido utilizadas en otras ocasiones y contextos; eso significa, desde nuestra posición, el desconocimiento de las singularidades del adentro. No estábamos allí para dar lugar a la *simple repetición de un repertorio* (Nicastro: 2006,34). Decidimos habitar juntos ese intersticio al que hiciéramos mención al inicio del informe para dar lugar a lo instituyente, al surgimiento de las iniciativas planteadas por todas las voces del grupo, orientadas por la presencia de un tercero que identificara caminos y que ayudara a descubrir atajos y posibles acantilados no identificados durante la travesía.

Entendemos que toda intervención que acompañe con su mirada un proceso de construcción colectivo redunda en su beneficio. Sabemos que la figura del extranjero puede *descubrir nuevos significados al interpretar lo obvio y lo cotidiano, al balancear en cuotas variadas la semejanza y la alteridad* (Frigerio y Poggi; 2009).

En el proyecto que venimos relatando podemos afirmar que lo que efectivamente ocurrió es que construimos un dispositivo (Foucault, M.: 1977), una red de enunciados, de discursos, de reglamentaciones. Diseñamos una forma en la que se entrelazaron lo organizacional y lo curricular y ese entrelazamiento constituyó posteriormente, el contenido de los encuentros de trabajo interinstitucional. Y, tal vez, entre los aspectos más interesantes de mencionar en este informe se encuentra la naturaleza del vínculo que construimos juntos los inte-

grantes del ISFD N° 117, las inspectoras de ambas jurisdicciones y gestiones y los miembros de la Fundación.

Conscientes de la presencia de múltiples voces y de variadas lógicas de funcionamiento, allí estaban los que escuchaban en silencio, los que hablaban con timidez y también los que querían hacerlo con un tono más hegemónico. El desafío consistió en trabajar evitando los estereotipos, alejándonos de las voces que justifican y disculpan y acercando esas otras que están dispuestas a reflexionar y escuchar otros argumentos. Entendíamos a la vez que esas voces daban cuenta de su pasaje durante años por otro dispositivo que las había modelado y orientado, y les había dado sentido. Un dispositivo que había organizado sus formas de recibir y acompañar. La reflexión entonces debía orientarse hacia la deconstrucción de aquellas prácticas que desde tiempos ya remotos, se sucedían sin ser interpeladas. Hubo que habilitar un trabajo que permitiera someter a interrogación reglamentos, normas, diseños curriculares, medidas administrativas, etc.

Debimos estar alertas a la tentación de proponerlo todo, de dirigirlo todo, de pautarlo todo ya fuera por imposición o por pedido de los propios actores. El encuadre en esos casos volvió a explicitarse y la consigna se repitió pero también se ajustó tantas veces como fue necesario. Nos opusimos a que los debates se convirtieran en un *como sí*, sostuvimos que toda construcción colectiva es un espacio y un tiempo en el que todos los actores deben participar de su elaboración. Por lo tanto, la actitud contraria a esa premisa, es decir la aceptación acrítica, la presencia pasiva y la ausencia de intervención fueron leídas como falta de compromiso. Todos debíamos ser responsables de las formulaciones para poder ser finalmente responsables de los resulta-

dos obtenidos. Luego de cada encuentro, reflexionamos acerca de lo que aprendimos debatiendo juntos, acerca de los esfuerzos puestos en alcanzar acuerdos, y acerca del valor de las renuncias para fortalecer las coincidencias.

Por otra parte, el tiempo diferencial de cada institución y de sus actores se convirtió en otro desafío con el que hubo que trabajar. Las tensiones y las demandas a las que se encuentran sometidos, se abordan y elaboran para que no se conviertan en un obstáculo que impida el trabajo conjunto. Privilegiar en las agendas el tiempo para encontrarnos mejoró la calidad de la participación y redundó en el aumento del compromiso frente a la tarea. En esos casos, el tiempo, aunque no es habitual, dejó de ser un problema, sabíamos que todo el que le dedicáramos al proyecto redundaría en su calidad.

El esfuerzo sostenido durante 24 meses se convirtió en una estrategia inédita y singular, única e innovadora. Así confirmábamos otra característica propia de todo dispositivo foucaultiano, la de no constituir universales ni generalizaciones. De ahí que la primera red que tejimos desde el equipo central y ampliada con la incorporación de las docentes del Campo de la Práctica favoreció la concreción del objetivo del proyecto.

- Qué aprendimos que deseamos compartir:

  A respetar la temporalidad diferencial de los actores que integramos la propuesta.

  A comprender los avatares a los que están sometidas las agendas de las instituciones.

  A entender las tensiones a las que se ven expuestas las decisiones a la hora de trazar prioridades.

A disfrutar de la polifonía.

A pulir la forma de construir consensos eligiendo cuidadosamente cada intervención para evitar efectos adversos.

- En qué nos obstinamos desde la fundación:

  En mejorar la calidad de nuestra participación y, a partir de ella, mejorar la calidad del vínculo que creamos con las instituciones.

El sentido de una articulación

Se trata aquí de nombrar lo imposible: una manera de evitar lo que se presenta como inexorable y que deja de serlo en el instante mismo en que su carácter de "inevitable" pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descree de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensiónde su decisión sobre el mundo.

Frigerio, Graciela, 2004

Concebida como contenido, la construcción de la articulación (y el logro de sus propósitos) intentó recuperar el carácter pedagógico de todos los sujetos que trabajan en el sistema educativo. Así, todos fuimos responsables de lograrla, sin que se depositara esa responsabilidad exclusivamente en la relación entre el instituto y las *escuelas asociadas*, o entre el profesor de prácticas y el *docente orientador*.

En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos

> utilizados para *trasmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante la formación. Desde esta perspectiva [...] el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados *espacios* curriculares. Por el contrario debería constituirse en el eje articulado de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio (Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao: 2010; 93)[72].

Sostenemos que quienes enseñan tienen mucho por transmitir, han pasado por experiencias de formación que les han dejado marcas, han recorrido un proceso formativo cuyas referencias bien pueden ser contadas no como verdades incuestionables sino como experiencias para que los otros puedan aprovechar de ellas para formar su propia identidad como docentes. Nos interesaba proponer a los directores que pudieran contar cómo *lo habían hecho* (Richard Sennett en Alliaud y Antelo: 2010), cómo había sido su recorrido de formación y de trayectoria profesional, en la convicción de que sus experiencias podrían servir de guía para las nuevas generaciones de maestras que se están formando.

La propuesta permitió la construcción de confianza en los procesos de recepción y bienvenida por parte de las instituciones del Nivel Inicial hacia las futuras docentes. Laurence Cornu nos habla de ella y confirma que no se trata de un tributo que unos otorgan a otros,

[72]Alliaud, A. Antelo, E.: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique, 2010.

sino de una relación entre dos. Estábamos interesados en trabajar con los directivos esta noción y también la idea de que todo encuentro deja marcas y que el encuentro entre los maestros y las estudiantes no quedaba por fuera de esta ley.

En la medida en que la propuesta tuvo continuidad, las representaciones de las directoras se fueron modificando. Durante los primeros encuentros, se instalaban en un lugar de reclamo y de demanda respecto de aquello que sentían que el profesorado debía enseñar y no lo hacía. Sin embargo, debíamos destrabar este relato en el sentido de promover un cambio de posición frente a la tarea a realizar en los jardines de infantes. Finalmente, comenzaron a sentirse protagonistas de un proceso de cambio y se asumieron como parte de lo que pasaba y no mero efecto. Comprendieron que para contribuir con la mejora de la formación de aquellas docentes que el día de mañana serían recibidas con la designación en mano, como Maestras de Infantes y que integrarían los equipos de trabajo de cada institución educativa, ellas debían involucrarse en su formación asumiendo una posición política y ética.

Tal como expresa Carlos Cullen[73], un posicionamiento ético debe tener que ver con hacerse cargo de habilitar un espacio donde exista la posibilidad de argumentar, de razonar, de reflexionar en este caso, para enseñar mejor, para enseñar a enseñar a otros:

> En la lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, se está jugando la formación de un sujeto y esto marca una responsabilidad ética muy importante, que tiene que ver con no

[73]"La ética en el trabajo docente". Conferencia de Carlos Cullen. Ciclo "200 Conferencias para 200 años". Dirección Provincial de Educación Inicial- La Matanza, 20 de agosto de 2009.

tener derecho a bloquear el deseo de aprender y no tener derecho a confundir poder de enseñar con dominación (Cullen, C.: 2009).

Todos los actores que participaron de esta propuesta asumieron un desafío que resulta clave para la mejora en la formación de las estudiantes. Un desafío que no es sencillo, ya que surgen tensiones que van desde el rechazo a la aceptación o, en términos de Cullen: *lo someto o le abro la puerta;* vigilo a la estudiante o le ofrezco una carta de crédito para construir un vínculo de confianza en la transmisión de un conocimiento que es público y a la vez especializado.

Si la enseñanza es lo que permite que aparezca el sujeto en el ámbito de lo público, la propuesta *Redes interinstitucionales y el espacio de la práctica* puso en juego en cada sujeto docente, futuro docente, directivo, profesor o supervisor, su propia capacidad de dar la palabra y tomarla para hacerla circular en una construcción de hospitalidad que es compartida, habilitando espacios para un otro, unos otros distintos de lo que esperaba, asumiendo la responsabilidad de construir respuestas ético políticas para problemas comunes.

Para finalizar estos párrafos vamos a insistir una vez más diciendo que la educación es la *acción política de repartir la herencia74,* un capital cultural, un tesoro común o los mil nombres que recibe el quehacer de los hombres a lo largo de su historia, pero poniendo especial atención en que nadie quede marginado de esta socialización y de esta distribución.

[74]Frigerio, G. Conferencia magistral, Cátedra Jaime Torres Bodet 2003/2007. "¿Educar? Una acción política y una acción jurídica".

De un acto administrativo a la construcción de un lazo de compromiso mutuo

[Las trayectorias deben ser entendidas] ...como recorrido, como camino en construcción permanente, que, tal como señala Ardoino (2005), va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación.

Nicastro, Sandra, 2009

El modo en que se asignan los establecimientos educativos del nivel al que deben concurrir los estudiantes de la formación puede ser leído exclusivamente en términos de un acto administrativo de adjudicación de escuelas por cercanía, turno, disponibilidad, etc. En cada inicio de ciclo lectivo, el trabajo se centra en solicitar autorización a las inspectoras respecto de los jardines donde se podría practicar. Posteriormente se produce el acercamiento a los jardines para dar a conocer la propuesta a las directoras quienes las socializaban con sus docentes y determinaban qué salas recibirían practicantes. Finalmente, se presentan los jardines y las estudiantes eligen al que asistirán.

Cualquier lector desprevenido puede interpretar esta instancia como un acto administrativo, pero no lo es de ningún modo, veamos por qué.

Lejos de restringirse a una adjudicación, a un trámite de autorizaciones que se solicitan y se conceden, el trabajo de formación en el "campo" no se agota con el ingreso de las estudiantes a los jardines; por el contrario, esta instancia formativa recién comienza. Uno de los aspectos que deseamos destacar es que se trata del comienzo de

un proceso delicado en el que se ponen en juego deseos, conflictos, angustias, ansiedades y saberes. Todos estos elementos se traducen posteriormente en un conocimiento necesario para el futuro docente.

El proyecto de redes contribuyó a construir una mirada distinta sobre este primer momento. Esto fue posible a partir del conocimiento y análisis de la nueva propuesta curricular de formación docente, por parte de los directivos de los jardines de infantes, de la reflexión sobre la bienvenida a las estudiantes y del complejo trabajo de acompañamiento que realizamos desde el Campo de la Práctica en pos de la construcción de las trayectorias estudiantiles.

Así hemos escuchado voces de directoras de jardines comprometidas con esta tarea, dispuestas a involucrarse en la co-formación junto con la docente de la sala. Ellas han acompañado y orientado desde su lugar, conociendo el recorrido que realizan los saberes producidos en el jardín de infantes y se conceptualizan en el Instituto. Además se han acercado al ISFD para dialogar con las alumnas y para participar de los eventos organizados en el marco tanto de este proyecto como del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)[75]. Hoy podemos reconocer indicios de articulación entre el espacio de implementación, el espacio de formación del profesorado y el campo laboral donde las futuras docentes desarrollarán su tarea profesional. El reconocimiento de esta articulación fue expresado por más de un directivo quien ha manifestado sentirse con mayor respaldo conociendo cuál es la propuesta que cada estudiante trae al arribar al Jardín de Infantes. Dicen

[75]El taller integrador interdisciplinario es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la carrera. Tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente.

también identificar con más claridad qué se espera que cada uno haga en la institución educativa que visita, y para ello ha sido valiosa la construcción de canales de comunicación que consideran legítimos entre profesores, estudiantes y directivos.

El impacto de la propuesta en las alumnas también fue significativo. Ellas supieron en todo momento el esfuerzo puesto en la comunicación entre inspectoras-directoras-profesoras de práctica. En las evaluaciones finales destacaron el acercamiento de las directoras, las orientaciones que ofrecieron y el trato cordial y amable que recibieron en todo momento; "nos tratan como a una docente más", dijo una alumna practicante, y eso les proporcionaba un sentido de pertenencia mayor al jardín de infantes, que redundó en un mayor compromiso con la tarea y –por ende– con su propia formación.

Para seguir el trabajo conjunto

Puestos en la tarea de elaborar este informe, que hace las veces de una síntesis del camino recorrido, podemos afirmar que la propuesta emprendida por las tres instituciones fue de gran magnitud y estamos convencidos de que lo que las cosas que la hicieron funcionar, aun tratándose de un dispositivo difícil de pensar y sostener en el ámbito de lo público y también de lo privado, fueron el deseo y la dedicación sostenida de quienes participamos en ella. Fuimos obstinados, tuvimos confianza en el otro y, sobre todas las cosas, construimos un vínculo fundado en el respeto y la lealtad.

Entendemos que las maestras co-formadoras y las escuelas asociadas no sólo son responsables de la trasmisión de un saber específico sobre la enseñanza, sino que además tienen un compromiso ético con

la formación profesional de las futuras maestras. Decimos que la identidad profesional es una construcción colectiva, es decir, una identidad que se "construye a sí misma a partir de compartir y potenciar los saberes y la experiencia logrados por sus miembros en sus prácticas cotidianas" (Núñez, en Prieto Parra; 2004: 39). Entendemos que esta identidad profesional se construye y reconstruye a lo largo de toda la vida laboral de la personas pero es la formación inicial la que tiene mayor incidencia e importancia en la configuración de las identidades profesionales en los docentes (Parra; 2004). Asimismo, estas representaciones de la profesión funcionarán como orientación de las prácticas y conducirán los comportamientos de los actores en su futuro desempeño laboral (Spakowsky, 2006, 24). Es por ello que estamos convencidos de la importancia de esta tarea mancomunada entre las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes, y nos proponemos la tarea de continuar con este trabajo que es, ante todo, político.

Así, tejiendo redes esperamos renovar los modos de pensarnos, de inventar otras formas de preparar a otros y prepararnos para establecer lazos con el conocer. Estamos convencidas de que existen otros modos de trabajar, reconociéndonos como semejantes y albergando las diferencias; distribuyendo una herencia y habilitando nuevos espacios.

Creemos que, como señala Bauchau en su obra *Edipo en el camino*, epígrafe de estas líneas, "La ola está allí, ya está allí. Solo hay que ayudarla a aparecer".

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. Antelo, E. (2010).*Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.

- Anijovich, R. (2009).*Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- Cullen, Carlos (2009). "La ética en el trabajo docente", en: Dirección Provincial de Educación Inicial, *200 Conferencias para 200 años*, La Matanza.
- Foucault, M. en García Fanlo, L.. "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *Revista de Filosofía A Parte Rei*, Marzo 2011 en: http://serval.pntic.mec.es/AParteRei.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la Institución Educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana.
- Frigerio, G. Conferencia magistral Cátedra Jaime Torres Bodet 2003/2007*¿Educar? una acción política y una acción jurídica*.
- Frigerio, Graciela (2004). "Educar: La oportunidad de deshacer profecías del fracaso". En: *Contra lo inexorable*, Ed. Libros del Zorzal, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Nicastro S., Greco M. B. (2009).*Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación,* Rosario, Homo sapiens.
- Spakowky, Elisa (2006). *La construcción de la identidad docente de la Maestra Jardinera, en el trayecto de la Formación Inicial*, Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, MIMEO.
- Prieto Parra, Marcia (2004). "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente", En: *Revista Enfoques Educacionales*, vol. 6, Nº1.

Documentos

- Instituto Nacional de Formación Docente (2008).*Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado Educación Inicial.*
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009).*Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de educación Física*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008).*Diseño Curricular. Profesorado de Nivel Inicial y Primario*.

CAPÍTULO 4

Nuevos formatos escolares en el campo de la inclusión educativa y desafíos para el rol docente

Lo que está mirando, 90x80,acrílico y óleo sobre tela, s/f. Claudio Gallina.

| 4.1 |

Lo contemporáneo y las formas educativas: un marco de condicionamientos y posibilidades juveniles

Elisa Marina Pérez[76]

El presente capítulo se propone esbozar una línea argumental que aporte a la interpretación de los sujetos jóvenes en las experiencias educativas contemporáneas. Para esto se presentan algunos de los condicionantes estructurales e institucionales y los modos en que se configuran en las experiencias escolares de los jóvenes. Aun cuando se considera que las trayectorias de vida establecen un continuo en las que se hace difícil delimitar una franja etaria fija, se considera que los jóvenes comparten una identificación temporal que les permite establecer un diálogo en tensión con las instituciones, en referencia a la configuración y estructuración de un mundo adulto. Desde esta perspectiva se considera *lo contemporáneo* en dos sentidos. En primer lugar, como un momento compartido por las generaciones jóvenes y en segundo lugar, como *este presente*, dinámico y en transformación, que está siendo visitado y revisitado desde las diferentes disciplinas sociales. Las reflexiones finales proponen una

[76] Elisa Marina Pérez es Licenciada en Ciencias de la Educación (FCE-UNER), Magíster y Doctoranda en Antropología Social (ENAH- INAH-México). Docente e investigadora en el área de Educación del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, donde imparte asignaturas de grado (Metodología de la investigación social y Sujetos contemporáneos en la Educación) y de posgrado en la Maestría de Educación y en la Especialización en Docencia Universitaria. Es co–directora del Proyecto de Investigación (PITVA) Jóvenes, trayectorias y transiciones en la escuela secundaria. Expectativas y formación para el ingreso al trabajo y a la educación superior (Secretaría de Investigación, UNQ).

articulación de las diferentes perspectivas socioculturales, centrada en las experiencias juveniles en contextos plurales y desiguales, con las tramas escolares.

La *modernidad tardía* (Giddens,1996), la *modernidad reflexiva* (Beck, 1997) y la *modernidad líquida* (Bauman, 2005) han sido categorías útiles a la vez que metáforas que nos ayudan a nombrar los procesos sociales que han configurado, desde hace más de tres décadas, la vida cotidiana de las y los niños, jóvenes y adultos a escala global. Estas transformaciones presentan en forma dinámica un conjunto de emergentes claves, entre los cuales resulta importante mencionar aquellos que permean en las instituciones educativas hoy. Entre ellos los procesos de individualización social, la incertidumbre y la inseguridad como atmósfera de la época (Bauman, 2005; Balandier, 1998); las consecuencias globales de las políticas neoliberales sobre todo en las últimas dos décadas del siglo veinte en la región; las denominadas nueva cultura del trabajo y la flexibilidad laboral, que abrieron una brecha entre las viejas y nuevas generaciones (Bauman, 2005; Sennet, 1998); acompañando esto la crisis del imaginario del progreso social y de la historia de la modernidad como una línea evolutiva hacia estadios más elevados y complejos (Beck, 1997).

Estos condicionamientos contemporáneos de la experiencia juvenil, convergen en tensión con las formas de clasificación cultural, social y económica que definen las dinámicas contemporáneas de inclusión y exclusión en la región. Lo que se expresa como emergente son las diversas formas de adscripción juvenil a identidades culturales y movimientos colectivos (Beck, 1996,1997). Asimismo, en el marco de esta síntesis del contexto contemporáneo y el imaginario que lo interpela, se expresa la crisis del programa institucional de la modernidad

y las reconfiguraciones en las instituciones educativas en el marco de esta crisis (Dubet, 2007).

Otra consideración analítica respecto de lo contemporáneo refiere a la *contemporaneidad de los jóvenes*, que se producen en el diálogo generacional, como espacio temporal anónimo en el que los diversos grupos juveniles dialogan por vivir en esta misma época (Ricoeur, 1999). Un tiempo común dado y dinámico a la vez, al que deben enfrentar, afrontar y actuar, con la disponibilidad de su moratoria vital y cultural (Margulis y Urresti, 2008) y con las limitaciones normativas y morales, relacionadas siempre con los estructurantes respecto del capital al que acceden a partir de sus propios cimientos culturales y sociales. En este punto los jóvenes dialogan con sus pares y con el mundo adulto, en la escuela que es un escenario normado donde priman los roles que asumen y que les son otorgados, muchas veces en condiciones de *subalternidad* (Longo, 2012).

Asimismo, en las sociedades contemporáneas, las experiencias juveniles signadas por las tecnologías de la información y las redes sociales como espacios de socialización, las culturas juveniles dialogan en el marco de la cultura escolar, a través de la circulación y el intercambio de bienes materiales y simbólicos que los jóvenes adquieren y producen para identificarse entre jóvenes y diferenciarse del mundo adulto. Aquí es donde cobran centralidad las identificaciones culturales con personajes o grupos, como formas de expresión y circulación de los signos y símbolos juveniles, así como la articulación de las ofertas masivas globales en los escenarios locales a través de las prácticas corporales y el estilo *-el look-*, los procesos de *territorialización urbana* en las esquinas y plazas, las prácticas y

expresiones de amistad en las redes sociales y en los diferentes formatos de interacción social (Urresti, 2007).

Al mismo tiempo se comprende que las estrategias y los marcos de acción juvenil varían no solo por la edad, sino por el capital social y cultural y las estrategias personales y familiares de reproducción de ese capital (Bourdieu, 1997). En este punto, entre los aportes significativos que ha realizado la investigadora mexicana Rossana Reguillo (2010) está el de comprender la condición juvenil

> [...] como conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente *acordadas*, que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes. La condición se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, (...) que se asumen como *naturales* en el orden vigente y tienden a *naturalizarse* como propias o inherentes a esta franja etaria. (Reguillo, 2010: 401-402).

Para Brachi y Gabbay (2013), estas experiencias juveniles contemporáneas resultan significativas a la hora de considerar la articulación de una condición juvenil (Reguillo, 2010), en la construcción de la *condición estudiantil* que atiende a los elementos estructurantes de las experiencias de los jóvenes (Brachi y Gabbay, 2013). Finalmente, quienes trabajamos con y sobre los jóvenes, partimos de un supuesto, quizá tácito, de comprensión de que las experiencias juveniles son únicas e irrepetibles, y aun cuando intentamos describir un contexto que nos permita comprender a los grupos sociales, consideramos que este condiciona en formas específicas y particulares a las juventudes en las diferentes culturas y territorios.

Entre el declive de las instituciones y los nuevos formatos: algunas condiciones de posibilidad

La puesta en valor y discusión, en el campo pedagógico, sobre las experiencias de las y los niños y jóvenes en tanto sujetos de la educación contemporánea, ha dado lugar a la conformación y producción de saberes específicos y lineamientos políticos que se proponen construir ciertos marcos de certidumbre locales en las prácticas sociales tan diversas y complejas. Las propuestas de los nuevos formatos educativos, resultan entonces de la convergencia de la praxis del propio campo de la educación desde sus diferentes vertientes.

Inevitablemente, los lineamientos teóricos y metodológicos que se han propuesto en un marco de consideraciones generales en las políticas educativas actuales, tensionan e interpelan a las instituciones que, encargadas de transmitir cierto bagaje cultural, de contener y transformar a niños y jóvenes, de formar a los ciudadanos y trabajadores, entre otras tareas, se esfuerzan por mantener imaginarios, valores y proyectos modernos que le han otorgado históricamente un sentido específico.

Se observa en este marco un consenso respecto de los condicionantes de la experiencia estudiantil de las y los jóvenes y la interpretación de los mismos como sujetos sociales y culturales, lo que permite avizorar un marco de acción coherente en función del cumplimiento del derecho a la educación como lo estipula la ley vigente.

En primer lugar, en concordancia con los aportes de los estudios socioculturales de la juventud, se comprende a la juventud como una construcción social e histórica que varía según las culturas y épocas,

donde cobran central valor las categorías de género, etnia y clase social (Reguillo, 2001, 2010; Margulis, 1994; Margulis y Urresti, 1998, 2008; Feixa, 1999; Urteaga, 2005, 2008, 2010; Chaves, 2010). Esto partiendo del acuerdo de las dificultades que ha generado la pretensión de homologar al "sujeto joven", a partir de las categorías universales que han interpelado a la educación en la modernidad. Asimismo, se ha puesto en valor la idea de que los adolescentes expresan ante todo una crisis psicológica, realizando un viraje definitivo hacia la dimensión cultural, que asume que esta crisis se encuentra siempre relacionada con el contexto, dinámico y crítico, en el que tiene lugar.

En discusión con las perspectivas de la identidad como esencia o sustancia, se comprende la construcción identitaria como un proceso de búsqueda de identificaciones y de unidad de la experiencia, donde los adolescentes atraviesan por una primera juventud, intentando resignificar la cultura desde sus propios marcos de inteligibilidad (Erikson, 1974; Hall y Du Bay, 2003). Y una de las principales herramientas con las que cuentan es el permitido cultural que reconoce, en el tiempo de los jóvenes, un tiempo de moratoria social y vital (Margulis y Urresti, 1998).

Partiendo de esta premisa, se reconoce que no hay una forma única de distinguir una etapa de la adolescencia y otra de la juventud, se comprende entonces a la adolescencia como la primera construcción de la experiencia juvenil, que implica el comienzo de una búsqueda de resignificaciones e identificaciones por fuera del ámbito institucional y familiar, dirigida hacia los pares y el mundo exterior. Se observa que en esta etapa los procesos de identificación de los jóvenes requieren de exacerbaciones expresivas que den cuenta de la legitimidad de la búsqueda y de sus afirmaciones.

Si en las sociedades contemporáneas todo proceso de socialización comprende un proceso de individuación –es decir, de *hacerse personas–,* en el que los individuos hacen uso del bagaje de los recursos simbólicos, afectivos y cognitivos, del que disponen, *la diferenciación social* se alimenta, entonces, en la distribución desigual de recursos claves para la individuación, lo que configura, en consecuencia, códigos de inclusión y exclusión social (Melucci, 2001). Y es en este marco donde la privación de recursos materiales no es el único ni el central factor de exclusión, aunque implica una relación directa con el acceso desigual al conocimiento, a la cultura de masas y a los bienes simbólicos que definen el sentido de la acción individual y colectiva (Melucci, 2001:67).

En el caso de los jóvenes más vulnerables, las prácticas de socialización cotidiana se han configurado en un contexto de riesgos estructurales y de precariedad subjetiva (Reguillo, 2010), que han marcado en sus biografías una continua desafiliación de las instituciones que convergen en los procesos de inclusión social. Y es que la inclusión en los escenarios micro, en las prácticas institucionales cotidianas, se vuelve una lucha, una resistencia contra los procesos de exclusión.

La sistematización e interpretación de biografías juveniles en contextos adversos dan cuenta de la implicación temporal de la exclusión. Los jóvenes no se van de la escuela de una vez y para siempre, los procesos de abandono y deserción muchas veces son el resultado de micro expresiones de expulsión, que comienzan con el error y la descalificación, continúan con el reconocimiento del fracaso mutuo –de los docentes y del estudiante– y finalizan con el estigma (la familia, el barrio, la escuela no puede). Pero lo llamativo es que, como en una carrera de

obstáculos, los jóvenes vuelven, se cambian de escuela, continúan intentándolo, hasta que finalmente abandonan (Freytes Frey, 2012).

Francois Dubet (2006) analiza las formas en las que los procesos de masificación y expansión hicieron *explotar el santuario escolar* y trajeron aparejado el ingreso de demandas sociales a las escuelas, desde las familias y la sociedad, que antes se dirigían a otros espacios o escenarios. Asimismo, frente a la caída de las señales y los dispositivos simbólicos que disciplinaron las instituciones educativas modernas, los docentes deben asumir el arduo trabajo de reforzar los vínculos pedagógicos para llevar adelante su función y motivar a los estudiantes, utilizando las herramientas que tengan a mano y muchas veces, sus dotes personales.

Como otra característica de estos procesos de masificación, Dubet menciona la afirmación del sujeto educativo, que implica reconocer que los niños y jóvenes son sujetos sociales y que las relaciones entre los actores están siempre mediadas por una diversidad y las desiguales experiencias culturales. Otra característica en esta línea, se expresa en la transformación de la vocación en el oficio de enseñar, allí donde los procesos de individuación afectan también a los docentes, la vocación se transforma en un oficio y la búsqueda del sentido de enseñar se dirige a una realización profesional.

En el contexto nacional y latinoamericano los procesos de masificación se expresaron en el aumento significativo de las cifras de acceso –aunque desigual– a la educación media, por parte de los sectores medios y populares urbanos. En este contexto, se produce una fragmentación de las instituciones educativas públicas y una privatización de la oferta educativa, que tuvo como consecuencia la deserción y el desgranamiento impulsado por los procesos exclusión social

y económica que afectaban a los jóvenes de sectores desfavorecidos (Tiramonti, 2004).

Las políticas socioeducativas plasmadas durante la década que comprende el período 2005-2015 convergen en la implementación de leyes y programas nacionales en las escuelas que intentan equilibrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de desigualdad económica y cultural. Si bien se observan logros en las cifras de acceso y egreso de la educación media, éstas no han sido suficientes para lograr el objetivo de la universalización de la enseñanza media y el establecimiento pleno del derecho de los jóvenes y adultos a la educación, tal como lo señala la legislación vigente. Se propone entonces una mirada atenta a la pluralidad de perspectivas y culturas para acompañar los procesos de aprendizaje y de esta forma asegurar el cumplimiento pleno de sus derechos.

De ahí la tendencia hacia el análisis y sistematización de los puntos críticos que se observan y producen en las experiencias escolares enmarcadas en nuevos formatos educativos. Se observa en este marco la necesidad de atender a la diversidad social y cultural de los niños, niñas y jóvenes, a los contextos *socioespaciales* de las comunidades educativas, así como a la pluralidad de culturas y experiencias, para diseñar procesos particulares de enseñanza y de esta forma asegurar el cumplimiento pleno de los derechos de las y los estudiantes.

Algunas conclusiones

Es Bernard Lahire (2008) quien nos propone la distinción entre desigualdades y diferencias, allí donde las primeras implican diferencias en las posibilidades de acceso a un bien, saber o práctica con un

grado de deseabilidad colectiva, es decir, valorado por la sociedad y la cultura como un bien material o simbólico (Lahire, 2008:47). La educación se comprende entonces como un bien simbólico cuya posesión o acceso genera un reconocimiento lícito en un contexto democrático.

Desde esta perspectiva, se asume que los condicionamientos económicos y culturales de las y los jóvenes que son parte de las familias que han sido afectadas por los procesos *socioterritoriales* de exclusión desde las últimas décadas del siglo veinte continúan hoy afectando de manera desigual a las diferentes biografías y a las trayectorias escolares de los estudiantes.

En este contexto se producen las políticas educativas tendientes a asegurar el derecho a la educación media en contextos de desigualdad social y cultural, que generan y promueven prácticas cotidianas inéditas de enseñanza y de socialización, abriendo escenarios complejos, generando tácticas y trayectorias contenidas en ese objetivo central. Estas políticas promueven estrategias individuales y familiares frente a la posibilidad de una contención en la afiliación institucional y se eleva el techo del imaginario de posibilidades de los jóvenes.

Desde una perspectiva local y micro de la investigación educativa, los nuevos formatos educativos se presentan como una experiencia socialmente significativa, tendiente a reducir la desigualdad y equiparar las posibilidades, además de las oportunidades de acceso a la educación. Y se presentan también como un escenario clave para el análisis de casos, para la mirada crítica y atenta en la construcción de biografías juveniles, entre otras tantas tareas a la que nos convocan. Siempre considerando que es en el *estar ahí* y en el *estar aquí*, donde se resuelven y resignifican las tramas, los contextos y las prácticas.

Referencias bibliográficas

- Balandier, G. (1997). El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Ed. Gedisa, Barcelona, 1997
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Centro de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Beck, U., A. Giddens, Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno.* Alianza. Madrid.
- Brachi, C. y Gabbay, M. (2013). "Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho". En: Kaplan, C: (Dir.) (2013): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu P. y Passeron, J.C. (2009).*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana.* Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. En *Revista Política y Sociedad,* Vol. 47, N°2, pp. 15-25.
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Gedisa editorial, Barcelona.
- Dubet, F. (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En: Tenti Fanfani (org.), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IIPE - UNESCO - Buenos Aires. pp. 15 - 43.
- Erikson, E. (1974).*Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Feixa, C. (1999).*De jóvenes, bandas y tribus.* Ariel, Barcelona.
- Freytes Frey, A. (2012). "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarios básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suarez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles".

En: Batistini, O. y Mauger, G. (comp.): *La difícil inserción de los jóvenes de las clases populares en Argentina y Francia.* Prometeo Libros, Buenos Aires.

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad.* Gedisa, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor.* Paidós Iberica, Barcelona.
- Giddens, A.; Bauman, Z.; Luhmann, N.; Beck, U.; (Beriain, J. [comp.]) (1996): *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo.* Anthropos. Barcelona.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Hall, S. y Dubay, P. (comp.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Harvey, D. (1998). "La experiencia del espacio y el tiempo". En: La condición de las posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu, Buenos Aires. pp. 223-356.
- Lahire, B (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social". En: Tenti Fanfani, E. (comp.): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Longo, M. E. (2012). Las representaciones sobre el futuro: ¿un indicador de desigualdad de inserción laboral de los jóvenes? En: Batistini, O. y Mauger, G. (comp.): L*a difícil inserción de los jóvenes de las clases populares en Argentina y Francia.* Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Lutte, G. (1991).*Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Herder. Barcelona.
- Margulis M. y Urresti, M. (2008). "La juventud es más que una palabra", En: Margulis, M. (ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud.* Editorial Biblos. Buenos Aires. pp. 13–30.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). "Buenos Aires y los jóvenes: las tribus urbanas". En: Revista Estudios Sociológicos XVI; Número 46, Colegio de México. México, D.F.

- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información.* Editorial Trotta, Madrid.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Imágenes del desencanto.* Norma, Buenos Aires.
- Reguillo, R. (Coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Ricoeur, P. (1999). "Entre el tiempo vivido y el tiempo universal: el tiempo histórico". En: Tiempo y Narración. Siglo XXI, México.
- Sennet, R. (1998).*La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del carácter en el nuevo capitalismo.* Editorial Anagrama, Barcelona.
- Urteaga, M. (2005). "Jóvenes y espacialidad" En Revista Antropología y Estudios de la Ciudad. Vol. 1, año 1. ENAH. México.
- Urteaga, M. (2008). "Jóvenes, diversidades jerarquizadas y distinciones". En Revista Topodrilo, Nº 8, noviembre-diciembre de 2008, UAM - Iztapalapa, México. Pp. 63 – 66.

| 4.2 |

La Escuela Secundaria Técnica de la UNQ: un nuevo formato educativo para la inclusión con calidad

Mónica Swarinsky[77]

Voy a referirme a la experiencia de apertura, a partir del 5 de marzo de 2014, de la nueva Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), situada en el barrio La Esperanza, en Ezpeleta, partido de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires. Esta escuela surgió en el marco del Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, entre el Ministerio de Educación de la Nación y la UNQ, con apoyo de la Municipalidad de Quilmes, con el objetivo de obtener las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales en aquellas zonas donde persiste la desigualdad social, con el fin de lograr *garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y la finalización de los estudios de jóvenes que viven en barrios postergados, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social* (ME). Nuestra institución desarrollará un ciclo básico común de carácter general de tres años de

[77]Mónica Swarinsky es Profesora Universitaria, Normal y Especial en Letras (UBA). Coordina la materia Comprensión y producción de textos en Ciencias Sociales y Humanidades (Ciclo introductorio –UNQ). Dicta clases en el Taller de la Orientación en Periodismo en la Carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales en la UBA. Es profesora titular de Redacción Periodística I y II en TEA. Tiene a su cargo cursos de Prácticas del Lenguaje en la EST-UNQ, donde fue Directora desde 2014 hasta mediados de 2016. Es especialista y diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Participa en el Programa de Investigación Tecnologías Digitales, educación y comunicación. Perspectivas discursivas, sociales y culturales (UNQ).

duración y luego, en el ciclo superior, tres orientaciones específicas: un Bachillerato orientado en Comunicación, una Tecnicatura en alimentos y una Tecnicatura en Programación.

Pero, en el principio del camino y en nuestro primer ciclo básico, una de nuestras principales preocupaciones consistió en contemplar dispositivos pedagógicos que permitiesen *alojar* a los estudiantes para hacer realidad la díada inclusión /calidad y, de ese modo, contribuir al objetivo de promover una política de derechos de los jóvenes que incremente la justicia educativa, verdadera meta de toda esta enorme apuesta institucional en términos políticos, pedagógicos, sociales y económicos. En tal sentido, además de garantizar el acceso, las condiciones de permanencia y el egreso de los estudiantes, de acuerdo con el espíritu de la Ley de Educación Nacional Nº 26206, esta escuela debe, entre otras de sus funciones, ser un puente de facilitación entre la educación media y la educación superior para aquellos sectores a quienes históricamente ese acceso no se ha encontrado posibilitado. El propósito de contribuir a aumentar la justicia educativa en la escuela secundaria técnica es el llamado al que respondió nuestra universidad al decidir la creación de la escuela. Y para su implementación hemos debido reflexionar y evaluar qué nuevos formatos escolares en el marco de la inclusión educativa era y es necesario generar e impulsar para lograr tales fines.

Y, lógicamente, si pensamos en nuevos formatos educativos que sostengan nuestra finalidad política-pedagógica, necesitamos volver a pensar seriamente –sin idealizaciones, ni estigmatizaciones, ni generalizaciones– quiénes somos los sujetos contemporáneos, adultos y jóvenes, que componemos la escena cotidiana de la *escolaridad* de la escuela. En cuanto a los adultos, y dada nuestra responsabilidad como tales, una de las preguntas medulares que moviliza y organiza el sen-

tido de nuestras decisiones es cómo cuidamos hoy, siendo quienes somos los adultos de hoy, a los estudiantes de hoy. La pregunta constante que nos hacemos es cuáles son las mejores acciones de los adultos de nuestra escuela tendientes a cuidar mejor integralmente a nuestros alumnos, en el marco de las pautas de convivencia acordadas, en camino a la construcción de la ciudadanía. Y, a lograr construir, especialmente, para los jóvenes con menor oficio de estudiante, escenas de ambiente escolar que les signifique una nueva oportunidad para poder confiar, *un clima afectivo que intervenga en la posibilidad de aprender*, al decir de la Lic. Adriana Montobbio. Esta búsqueda cotidiana ha sido sintetizada en nuestra escuela por el Lic. Guillermo Micó de este modo: "Consideramos el cuidado a los/las jóvenes como garantía para acceder a los procesos escolares que posibilitan la filiación cultural".

En esa orientación –y siempre en el marco general de las leyes vigentes en Argentina– es enorme la cantidad de *gestos* y decisiones que deben tomarse a diario como fruto de consensos, en la medida de la posible, armoniosos; si bien, nos vamos familiarizando cada vez más con el debate como forma habitual de acceso al acuerdo. Estas escuelas secundarias técnicas nuevas, sin expulsiones por *indisciplina* y sin *repetidores por notas bajas*, nos obligan permanentemente a idear respuestas variables, creativas y ajustadas a cada situación particular atendiendo a su singularidad; en parte, porque no se registran antecedentes de experiencias educativas análogas, pero, fundamentalmente, por respeto al/ la joven como sujeto de derechos.

Aceptado el desafío de innovar –y sin por ello dejar de ser sencillamente *escuela*– es fundamental que las decisiones que tomen los adultos –por ejemplo, con qué criterios clasificar el rendimiento académico de un joven que no lee ni escribe– sean el fruto del juego de las

argumentaciones del conjunto de adultos, ya que es el acuerdo el que funciona como aval para respaldar o responder por una determinación compleja. En estas experiencias educativas que incluyen desamparo, analfabetismo, armas, violencia física y verbal es fundamental la construcción colectiva de las respuestas. En este sentido, creo que es imprescindible–más que en los formatos educativos tradicionales- establecer y respetar espacios para el diálogo, ya que, como todos sabemos, empezar a conversar en profundidad lleva tiempo: poder escuchar al otro *bajando la guardia* lleva tiempo, repreguntar y ser repreguntado para achicar, al menos, la brecha del malentendido implica, además de voluntad de entendimiento, mucho tiempo. Tiempo que, en general, es escaso –pero indispensable porque las tareas concretas de la cotidianidad de la escuela son muchísimas.

A su vez, en estos nuevos formatos, en los que perseguimos la democratización del acceso a una educación de calidad para todos y todas, la escuela ya no puede verse a sí misma como *una isla* y, por lo tanto, deberá articular acciones sostenidamente con otras instituciones y organismos extraescolares del estado, justamente, para ser mejor escuela.

Otro dispositivo central en este nuevo formato son los ATD (Atención a las Trayectorias Diversas), espacios curriculares finamente planificados para que docentes especializados e interiorizados en la trayectoria de cada alumno/a puedan acompañar a este/a estudiante en lo que más le haga falta: en el ofrecimiento de estrategias didácticas diferentes a las propuestas en la clase para lograr apropiarse de un contenido a través de un recorrido diferente; para satisfacer la demanda de un/a alumno/a que quiere profundizar acerca de un tema porque se siente entusiasmado; para disponer de un tiempo más propio o más lento para encontrarse con las propias dificultades por

ausentismo o por otras causas; o para preparase para un concurso de poesía... o, justamente, para todo aquello que no es posible en el ritmo y la dinámica del conjunto del aula. Este espacio de ATD es de enorme importancia en una escuela en la que los alumnos no se *llevan las materias* ni repiten, dado que es en ATD, en ese *laboratorio de trabajo*, donde los alumnos mejor podrán capitalizar lo que ya *traen* o *han logrado* (provenga de donde provenga) para seguir avanzando según las posibilidades y necesidades de cada uno. También, de este modo, intentamos contribuir a luchar contra la desesperanza del/la joven que viene sintiendo un *no puedo* o *soy un burro* o *esto no es para mí...*

Si algo caracteriza a estas nuevas escuelas es su propuesta de formatos flexibles para sostener a los/las estudiantes en la profundización, recuperación o revisión de los aprendizajes. Por eso, se diseñan formas de agrupamientos variadas que atiendan a las diversas trayectorias educativas proponiendo recorridos múltiples, lo cual habilita una dinámica institucional que no reduce sus criterios a cortes etarios o estadios de aprendizaje. Se suman, además, espacios en forma no graduada, como los Talleres de Arte. En fin, que por fin, lo extracurricular se hace curricular. Cabe destacar que la evaluación de cada espacio curricular es colegiada porque surge a partir de un análisis conjunto del colectivo docente, y como consecuencia de mucho respeto y reflexión respecto de cada estudiante.

El tema de los nuevos formatos educativos y los nuevos sujetos involucrados es, sin duda, enorme, y ningún enfoque debería jamás desgajarlo del contexto social, político, histórico, económico, filosófico, e incluso estético. Pero resalto en esta oportunidad el énfasis que este proyecto político-pedagógico ha puesto en la dimensión socioeducativa de la escuela, tal como lo demuestra el diseño de su equipo de

gobierno: un director/a, un/a vicedirector/a de asuntos académicos y un/a vicedirector/a de prácticas socioeducativas. Se suman a este esquema los profesores de los espacios curriculares y los coordinadores de curso, encargados del seguimiento cotidiano académico y social de los estudiantes, a quienes asisten en su trayectoria escolar y como enlace entre la escuela, la familia y la comunidad.

Recordemos, además, que la aplicación y funcionamiento de estos nuevos dispositivos tiene como finalidad la elaboración de estrategias didácticas adecuadas a estudiantes de alta vulnerabilidad social; chicas y chicos cruzados, muy desigualmente, por las nuevas tecnologías, en pleno inicio y tránsito por la adolescencia. En este contexto, *la disciplina* se ha vuelto impracticable e indeseable, lo cual despierta muchas nuevas preguntas respecto de qué significa en una escuela *así* ser un *buen* profesor. Dicen que en esta época las certezas se han perdido. Y es penoso ver salir de un aula a un/a profesor/a dolorido/a porque, si bien preparó con mucho entusiasmo su clase, siente que no logró su *cometido* porque algunos no lo escuchaban, otros miraban la pantalla. Lo mismo puede sucederle a un/a coordinador/a.

No obstante, ese/a docente deberá, junto con otros, junto con todos, equipo directivo, asesores en Educación, en Psicopedagogía y en Psicología Institucional, coordinadores de curso y otros colegas, continuar pensando cómo y qué se puede seguir haciendo para lograr ir *llegando* a todos/as nuestros/as alumnos/as *tan* reales y *tan diferentes* entre sí y respecto de nosotros. Tener presente que, aunque a veces estemos *desenfocados*, algo de aquello de lo que nos trajo a formar parte de este proyecto sigue latiendo en cada uno de los que cotidianamente nos levantamos, llegamos a la escuela, abrimos las puertas de las aulas y decimos *¡buen día!* Y que debemos, registrando esas palpi-

taciones, continuar avanzando en conjunto para pensarlas, revisarlas, reconsiderarlas y seguirlas en un devenir de la inclusión a la calidad y de la calidad a la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Micó, G. (2014). *Notas Jornadas de Capacitación EST- UNQ.* Buenos Aires
- Montobbio, A. (2013). *Cuando la clínica desborda el consultorio*. Buenos Aires: Noveduc.
- TentiFanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa.* Buenos Aires: Manantial.
- Ministerio de Educación de la Nación, proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Lineamientos pedagógicos. Año 2014

| 4.3 |

Los límites de la escuela media para responder a las exigencias de la sociedad contemporánea

Guillermina Tiramonti[78]

Introducción

Quisiera comenzar este texto con una idea que, si bien puede ser calificada de obvia, creo necesario rescatar porque suele estar ausente de la reflexión sobre los problemas que atraviesan los sistemas educativos nacionales y en especial, las escuelas medias. Estoy haciendo referencia al principio, ya clásico dentro del análisis institucional, que establece el carácter histórico y contingente de toda institución, como consecuencia del cual hay una necesaria correspondencia entre las instituciones y el conjunto de circunstancias que están asociadas a su surgimiento y constitución como tales. A partir de este enunciado sabemos que la identidad y la funcionalidad institucional resultan del diálogo con un contexto que puede revestir los más diversos sentidos: complementariedad, antagonismo, lucha, cooperación o resistencia. De donde podemos afirmar que las instituciones se constituyen sobre la base de las condiciones sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas imperantes en el momento de su surgimiento y que cambian y se modifican a través de un diálogo complejo con su contexto.

[78]M. Guillermina Tiramonti es Especialista de Educación en temas de Política y Sociología de la Educación. Investigadora Principal del Área de Educación de Flacso Argentina. Profesora Titular de la Universidad Nacional de la Plata. Directora de la revista Propuesta Educativa, de Flacso. Actualmente coordina el Consejo de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.

Este introito tiene como único propósito llamar la atención sobre el carácter histórico del dispositivo escolar y el peso que sobre su configuración tuvieron las específicas condiciones reinantes en el momento de su constitución, que no es otro que el de la instalación del módulo moderno en los países de la región. La permanencia del núcleo básico de la configuración original del dispositivo escolar da cuenta, en cierta medida, de la problemática que afecta hoy a los sistemas educativos. Hay una distancia radical entre el momento de la constitución de estos sistemas y la actual sociedad del conocimiento y/o de la información. La idea central del texto que estamos presentando es que el dispositivo *escolar* debe ser puesto en discusión y analizado a la luz de las condiciones que el mundo contemporáneo genera para su desenvolvimiento.

Si bien hay una bibliografía interesante que marca procesos de des-institucionalización de la escuela moderna entre los cuales cabe rescatar el valioso aporte de Dubet (2006) y otra serie de escritos que nos ofrecen una visión crítica de la escuela moderna tanto desde la perspectiva foucaultiana como de los recientes enfoques des-colonizantes y los ya clásicos estudios de la sociología crítica que tienen como fuente de inspiración a Bourdieu, cuando se analizan los diagnósticos sobre la escuela media y las propuestas de los expertos y de los gobiernos respecto de este nivel, nos encontramos con que se tiende a pensar en términos de recuperación de su eficacia original o de cambios destinados a operar en los márgenes sin que se conmueva el núcleo básico de la institución escolar.

En este texto nos proponemos, en primer lugar, marcar las distancias existentes entre las referencias culturales de la escuela moderna y las imperantes en el mundo contemporáneo. En segundo lugar, ha-

cemos una lectura de la tensión existente entre el propósito de incluir a todos y la permanencia de un formato escolar destinado a la selección. Finalmente presentamos algunos resultados de investigación empírica que dan cuenta de experiencias escolares destinadas a introducir modificaciones en el formato tradicional de la escuela para posibilitar la permanencia de los alumnos provenientes de sectores sociales históricamente excluidos.

La cuestión cultural

Hay una gran diferencia entre las condiciones culturales en las que se constituyó la escuela moderna y las imperantes en el mundo contemporáneo. No se trata de una diferencia en el ambiente cultural, la cultura no es para la escuela un mero contexto. Por el contrario, las funciones que esta cumple en relación con la preservación del orden, la integración social y la producción de recursos humanos, las realiza desde su condición de transmisora generacional del conocimiento y del saber hegemónico en un determinado espacio y momento histórico, de modo que la cultura es el factor estructurante de esta institución.

Muchísimo se ha escrito sobre el cambio cultural que afecta al conjunto de las instituciones y los modos de vida moderna; a pesar de ello falta aún mucho por investigar y avanzar para transformar la reflexión general que da cuenta de las grandes tendencias en una pedagogía que tenga como referente la actual configuración cultural. Dentro del amplio campo de lo cultural nos interesa hacer hincapié en lo que Tobeña (2011) ha dado en llamar la *metamorfosis del conocimiento*, en la que se inscribe el impacto sobre el tradicional mapa epistemológico que es el fundamento de la actual organización curricular

de las escuelas medias. Lyotard (1987) mostró en la década de los '80 el impacto que sobre la valoración de ciertos saberes tenía la utilización de nuevas tecnologías de producción y difusión, y desde esta observación marcó la primacía del valor de cambio sobre el tradicional valor de uso de los conocimientos. En cuanto al mapa epistemológico, autores como Ludmer (2009 o Guasch 2005) han señalado el desdibujamiento de las fronteras del conocimiento y la consiguiente erosión de la autonomía de las disciplinas.

Al mismo tiempo hay una crisis del supuesto universal que está en la base de la concepción moderna del conocimiento. La relativización de la existencia de una verdad universal está íntimamente relacionada con la pluralidad de imágenes y referencias culturales que posibilita la actual sociedad de medios.

En los últimos tiempos han proliferado los estudios de juventud que exploran la subjetividad de los jóvenes y sus consumos y gustos culturales. Autores como Berardi (2007) han acuñado el concepto de *generación post alfa* para nombrar a quienes nacieron y se desarrollaron en un medio organizado por las tecnologías de comunicación, lo que introduce modificaciones en las formas de percibir y articularse con el contexto, así como de aprender y procesar lo que de él reciben. A pesar de estas aproximaciones, estamos lejos de saber qué *alumnos* son estos jóvenes o si podemos o no pensarlos dentro de esta categoría de alumnos. Para algunos analistas culturales, como Barbero(1997), la tendencia a futuro es la desaparición de instituciones escolares y se puede suponer que también de esta categoría de alumno, del mismo modo que la modernidad transmutó la categoría aprendiz por la de alumno.

Otros autores (como Bell: 1977, Bauman: 1999 y Lipovetsky: 1994) nos ilustran acerca de las modificaciones que las comunicaciones y

la sociedad del consumo producen en el campo de las sensibilidades, los valores y los imperativos éticos. Según concluyen estos autores, hemos abandonado el conjunto de valores que caracterizaron a la primera etapa del capitalismo para adoptar otros más adecuados a la reproducción de la contemporaneidad. De la sociedad que hizo del deber un dogma y de la gratificación una promesa siempre postergada para el futuro, hemos pasado a otra que habilita la satisfacción del deseo y hace de lo placentero una exigencia de la cotidianidad.

La escuela, institución estrella de la modernidad, moldeó la mente y los cuerpos de sus alumnos en el imperativo ilimitado de los deberes, las obligaciones y el sacrificio en el altar de la patria, la familia, la historia y el trabajo. Para ser coherentes con este patrón socializador orientó su trabajo pedagógico al objetivo disciplinador: solo se aprende con esfuerzo y sacrificio. En base a ello procedió a ignorar la curiosidad que en los niños despierta todo aquello que los rodea y organiza el mundo en que viven, para una vez acallados, proporcionarles los saberes y conocimientos que dan respuesta a sus preguntas, ordenados en forma de disciplinas abstractas cuyos contenidos difícilmente puedan ser conectados con las curiosidades originales. Por las mismas razones la escuela, antepuso las reglas y los complejos análisis gramaticales a la gratificación de hacer de la escritura un modo de expresión y comunicación de ideas sentimientos y emociones. Este objetivo explica además, el empecinamiento de transformar el estudio de la historia en una sucesión de fechas y acontecimientos incapaces de encarnar las pasiones y las luchas que han atravesado a la humanidad en todos los tiempos. ¿Cómo olvidar el aburrimiento infinito de la enumeración de accidentes geográficos o la imposibilidad de establecer algún vínculo entre la abstracción matemática y su aplicación cotidiana?

La escuela transformó así, el aprender en un ejercicio de disciplina y de obediencia a los mandatos escolares y familiares y asoció el éxito del alumno a su capacidad de aceptar una trayectoria escolar despojada de curiosidades, pasiones, emociones, placeres y alegrías en la que sólo secundariamente se atiende a su comprensión del mundo y al desarrollo de las habilidades que se requieren para actuar en él.

La fábula infantil de la cigarra y las hormigas sintetizó magistralmente este mensaje: las hormiguitas trabajan todo el verano y el otoño para almacenar provisiones, mientras la cigarra se divierte cantando sin hacer ninguna previsión para el futuro. Llegado el invierno las hormigas tienen su premio ya que disponen de abundantes alimentos mientras que la cigarra sufre el castigo de la privación por su irresponsable abandono al placer del canto.

La fábula construía una disociación insuperable entre placer y trabajo, entre satisfacción del deseo y posibilidades futuras. En definitiva, hacía suya la promesa religiosa del infierno (en este caso consistente en el hambre y la necesidad que sufrirían las cigarras en el invierno) para quienes cometieran la osadía de optar por un presente placentero.

La investigación educativa da cuenta de la emergencia de nuevos valores y sensibilidades en los alumnos. Hace ya una década[79] encontramos que los jóvenes de los sectores medios y altos ideaban un futuro laboral en el que la gratificación era considerada un factor importante en la valoración de la actividad futura. En esta investigación encontramos que la escuela está incluyendo una serie de prácticas y

[79]Ver Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*, Ed. Manantial. Buenos Aires.

actividades alternativas cuyo funcionamiento está basado en la apelación al deseo tanto de alumnos como de docentes.

De acuerdo con el discurso de los directivos, estas prácticas alternativas permiten interesar a los niños y jóvenes en una actividad que no está reglada por la obligación y que, a la vez, genera lazos de pertenencia con la escuela y de camaradería con docentes y alumnos. El atractivo de los talleres no solo resulta del tipo de saber y la organización que propone, sino sobre todo se basa en la capacidad convocante de un docente entusiasta y de su condición de optativo, ya que los alumnos eligen el taller al que quieren concurrir.

En estos espacios los alumnos se entusiasman con las más variadas propuestas: por ejemplo, la de escribir un guión, para el que deben realizar una investigación, imaginar una escena, redactar un texto e inventar personajes y diálogos. En algunos casos el coordinador del taller que en una escuela es capaz de convocar a sus alumnos a comprometerse con la tarea de inventar una historia en base a la cual realizarán un video, es el mismo que en otra escuela debe vencer la resistencia de los alumnos y la suya propia para cumplir con la exigencia horaria de la clase de literatura.

La escuela se ha transformado así en un lugar en el que confluyen las enseñanzas de La Fontaine y el consiguiente culto sacrificial con prácticas destinadas a promover la gratificación y la satisfacción del deseo. Las que predican el sacrificio están asociadas, en general, al dictado de las disciplinas del currículum establecido y a los docentes que no logran hacer presente *un plus* de pasión, de gratificación, de placer, que a la vez convoque las mismas sensaciones en sus alumnos.

A diferencia de lo que sucede con la rutina curricular, el taller rompe las disociaciones modernas, abandona su ligazón con la obligación del programa, la exigencia de la prueba y el aprendizaje sin sentido y se asocia al placer de construir un producto culturalmente valorado por los alumnos donde investigar y escribir adquiere el sentido de integrarse al diálogo de la cultura contemporánea.

No es solo la reconfiguración cultural lo que se proyecta sobre la escuela desafiando su capacidad de abrirse a otro diálogo, sino que también está sometida a la presión del campo social que le demanda la incorporación a sus niveles medios y altos de sectores que históricamente estuvieron excluidos de la posibilidad de acceso.

El imperativo de la inclusión

Como ya hemos señalado la sociedad moderna depositó en la escolarización básica de su población, buena parte de la posibilidad de concretar el orden social y económico por ella propuesto. En el caso de nuestra región esta instalación de la modernidad revistió características muy dispares en cada uno de los países. En algunos de ellos hubo una temprana incorporación de las instituciones propiamente modernas, como fue la escuela pública y la incorporación de la población a este nuevo dispositivo, con cierta autonomía de las exigencias del aparato productivos, en otros casos a educación popular estuvo sometida a las demandas del mercado y no se dio hasta el momento en que este lo requirió. A pesar de estas diferencias en los procesos de modernización, el modelo *moderno* aportó la novedad del dispositivo educativo como instrumento capaz de amalgamar aquello que estaba disperso y de generar continuidades allí donde solo había rupturas. La educación escolarizada fue y es una de las promesas más potentes de la moderni-

dad. A ella se asoció la posibilidad de conformar una ciudadanía acorde con el orden democrático, capaz de ajustar el comportamiento de los individuos al imperativo de la ley y de incorporarlos al aparato productivo y al intercambio social. Estas promesas estuvieron presentes a lo largo de todo el siglo pasado y persisten hasta hoy en el imaginario de las sociedades y de sus líderes políticos, que siguen depositando en la escolarización de la población expectativas de integrar y articular aquello que ya no puede ser abarcado y sostenido por el mercado.

Hay coincidencia entre los especialistas respecto de la función de selección que la escuela secundaria tiene desde sus orígenes. Desde esta perspectiva se señala que la organización institucional de la escuela media estuvo ligada a un propósito o finalidad de selección y diferenciación social. A pesar de ello, a partir de la segunda mitad del siglo XX en la región se registra, con muchas asimetrías entre países, una tendencia a la ampliación de las matrículas.

A lo largo de este proceso de expansión el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. Este *efecto colador del sistema* posibilitó sostener en simultáneo la función de incorporación y la de selección.

En la última década, muchos de los países de la región (Argentina, Uruguay, Perú, Chile, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y el Salvador) han dictado una nueva legislación sobre educación. Tres de estos países (Argentina, Chile, Uruguay) han establecido mediante estas leyes la obligatoriedad del nivel medio, y en el caso de Brasil existe el propósi-

to de llegar a su universalización en el 2016. Sin duda esta legislación expresa un consenso generalizado respecto del valor de la educación y el derecho que tiene toda la población a acceder a sus beneficios; sin embargo, las estadísticas educativas dan cuenta de las dificultades que tienen estos países para avanzar en la escolarización con el dispositivo escolar tradicional.

Las actuales exigencias de inclusión se enfrentan a nuevas dificultades a la hora de concretar su propósito. Las tasas de deserción y repitencia que expresan las estadísticas nacionales y los bajos porcentajes de la población que finaliza el nivel hablan a las claras de que incorporar a las nuevas poblaciones tiene una complejidad que compromete al propio dispositivo escolar. A partir de ello se discute la capacidad de la actual organización escolar para incorporar positivamente una población que en general es primera generación escolarizada, que en muchos casos sus familias han estado al margen del mercado formal de empleo y por tanto carecen de hábitos relacionados con la disciplina que exige la escuela e históricamente no han construido su estrategia vital en base a la educación.

La invariabilidad de los formatos

A pesar de que ha transcurrido más de un siglo de la institucionalización de la escuela media en la región y de las transformaciones que se fueron realizando a lo largo de ese siglo, hay núcleos que han permanecido invariables que conforman lo que algunos autores denominan el formato o la gramática escolar. La obra de Tyack y Cuban propone el concepto de *gramática escolar* para designar la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y

los asignan a diversas aulas, fragmentan el conocimiento por materias y dan calificaciones y *créditos* como *prueba de que aprendieron* (1995, pág. 167). Del mismo modo, Vincent, Lahire y Thin (1994) desarrollan el concepto de forma escolar con el que remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros existente en la época. En esta misma línea, Viñao Frago (2002) define a la cultura escolar como un conjunto de teorías, inercias hábitos y prácticas sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego.

Cuando hablamos de *forma escolar* estamos haciendo referencia a aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, que se constituye y tiende a imponerse en otros espacios socio-culturales (Southwell 2011). Anderson(2006) hablando de la idea de nacionalismo y de las democracias plantea que si bien la creación de estos artefactos se hizo en Europa a fines del siglo XVIII estos se volvieron "modulares" capaces de ser trasplantadas a una gran diversidad de terrenos sociales. Lo que llamamos forma escolar es un módulo que se generó en la Europa moderna y fue trasplantado a nuestros países.

Sin duda el sistema medio de educación tuvo un desarrollo propio en cada país en que se implantó, y esta diversidad está relacionada con las diferentes configuraciones culturales que en cada uno de estos espacios nacionales se fueron conformando a lo largo de su historia. Cuando hablamos de configuración lo hacemos en el sentido que lo hace Elías (2001) y lo retoma Grimson (2007), como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Lo que resulta del análisis de las actuales características del nivel medio de educación es que, más allá de estas diferencias de configuraciones nacionales, se puede identificar un núcleo de invariancia que ha sido *esencializado* y por lo tanto permanece casi sin cambios a pesar de las sucesivas reformas a las que ha sido sometido el nivel. Es este formato el que hoy está en *cuestión* sobre la base de las exigencias que provienen del contexto cultural y social.

Las invariancias de formato que pueden identificarse en el nivel medio son las siguientes:

1. La clasificación de los alumnos por edades y su inclusión en grupos diferenciados por edad (esto lo comparte con el nivel elemental).
2. El diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento.
3. La organización de los cursos por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente[80].

[80]Southwell incluye una referencia a un plan de reforma de la escuela media de 1915 donde Ernesto Nelson, que fundamenta la propuesta, señala: "(...) Sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente (...) pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio". Citado por Southwell (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en "Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar*. ED Homo Sapiens/ Flacso.

4. La asociación entre disciplina y cargo docente y, por tanto, la asociación entre caja curricular y la organización del trabajo docente[81].
5. La incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países la ampliación de las matrículas de nivel medio se hizo a través de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y a la vez construir para los alumnos destinos asociados a su origen social. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación de su población educada.

Las nuevas alternativas y los límites de la institucionalidad moderna

En los márgenes de los sistemas educativos, y dada la situación antes descripta, los países de la región han desarrollado una serie de experiencias para mejorar las posibilidades de escolarización de los sectores más vulnerables de la sociedad. En estas propuestas se introducen cambios tanto en la organización de las instituciones escolares como en su régimen académico, con la finalidad de adecuarlas a las características y necesidades de la nueva población que atienden.

[81]Según Terigi (2008), "la educación secundaria, la clasificación de los currículums, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar". Flavia Terigi, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina", en *Revista Propuesta Educativa,* Nº28, Flacso Argentina, pág. 29.

En 2009 se publicaron una serie de estudios, realizados en el marco del proyecto EUrosocial de cooperación entre Europa y América Latina, que analizan innovaciones educativas desarrolladas en ciudades de América Latina destinadas a dar respuesta a los problemas de inclusión educativa de las poblaciones urbanas vulneralizadas (Terigi, 2009).

Las experiencias de este tipo son muy variadas. Hay un conjunto de ellas que están destinadas a atacar el problema de la sobreedad. Se trata de programas de aceleración educativa que permiten completar el grado o el año escolar en menos tiempo del estipulado. Dentro de este grupo hay propuestas presenciales y otras semi-presenciales (las clases se concentran en el día sábado o domingo). Estos programas se han aplicado en países como Brasil, El Salvador, Bogotá y Argentina. En todos los casos están dirigidos a atender a los sectores más vulnerables de la población.

Hay otras experiencias destinadas a generar lazos más estrechos entre escuela y comunidad o escuela y familia. En esta línea se pueden inscribir las experiencias de maestros y aulas comunitarias de Uruguay. En México se han creado los centros de transformación educativa que funcionan como comunidades de aprendizaje y educación. Hay también, en ese país, un programa que instituyó la figura del facilitador comunal, que actúa como animador de las comunidades de aprendizaje.

En Medellín, Colombia, hay un programa que se llama *Escuela busca niño* destinado a identificar y caracterizar a los niños desescolarizados para luego acondicionar un espacio donde reciben el apoyo psicosocial necesario para ingresar a instituciones cercanas a su residencia.

En la Argentina hay dos experiencias a rescatar. Un es la creación, en 2001, de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), que tiene como

objetivo principal abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistan o no a las escuelas) para acercarlos a manifestaciones de la cultura no disponibles para ellos. Los CAJ funcionan en los edificios escolares los días sábados y proponen un espacio de encuentro a partir de actividades culturales (Llinás, 2012)[82].

La otra experiencia argentina que vale la pena señalar es la creación en 2004de diez Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires, que introducen variaciones en el formato escolar tradicional y están destinadas a re-incorporar, como lo indica su denominación, a las aulas de la escuela secundaria a los jóvenes que habían dejado de asistir. La investigación realizada en las instituciones de reingreso proporciona muchos elementos para repensar los formatos escolares tradicionales y cuáles son los núcleos de esta organización que dificultan el sostén de la escolarización de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la educación media.

En este último caso se trata de instituciones de nivel medio creadas en 2006 en la ciudad de Buenos Aires, con la finalidad de atender jóvenes que habían sido expulsados de las escuelas secundarias tradicionales provenientes de sectores sociales vulnerables. La experiencia introdujo cambios en tres aspectos de la organización de la institución:

- modificó las trayectorias de los alumnos, lo que rompe el rígido sistema de curso según el cual los alumnos deben cursar en simultáneo el conjunto de las disciplinas pertenecientes a un

[82]Ver Paola Llinás (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria". En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la Escuela media.* Ed Homo Sapiens. Rosario.

curso. Las trayectorias personalizadas permiten que los alumnos cursen solo aquellas materias que adeudan, sea cual sea el curso en el que estas disciplinas están insertas.

- introdujo la figura de los tutores escolares y de acciones de apoyo a los alumnos que tienen dificultades en sus cursos, y sobre todo hizo una convocatoria al compromiso de los docentes con su trabajo y con procurar el éxito de la escolarización de sus alumnos.
- introdujo variaciones en los sistemas de promoción. La investigación en estas instituciones y su comparación con las realizadas en instituciones tradicionales o comunes permitió identificar la existencia de diferentes sistemas de promoción de alumnos, que en definitiva son estrategias de selección. Las escuelas tradicionales han implementado históricamente un mecanismo de promoción desregulada donde cada alumno esta librado a sus propios recursos y a su capacidad de movilizarlos para lograr su promoción. De este modo, los niños y jóvenes provenientes de los sectores más bajos de la población carecen de los recursos materiales y simbólicos que requiere la escuela. Esta ajenidad cultural con respecto a las exigencias escolares y la ausencia de estrategias destinadas a acompañar la promoción es el método utilizado por las escuelas para seleccionar el alumnado. Las nuevas experiencias están implementando una serie de acciones de acompañamiento de los alumnos tendientes a acortar la distancia entre la exigencia escolar y las condiciones socio-culturales de los alumnos.
- modificó los vínculos pedagógicos. En el caso de las escuelas de reingreso, los docentes son interpelados desde su condición de militantes. Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social y que en definitiva

nombra a un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos entre los que se destaca la "voluntad" de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos. Desde esta interpelación se recupera cierta "mística pedagógica" que permite reeditar el sentido de las practicas asociadas a enseñar a aquellos que lo valoran y lo necesitan (Tiramonti, 2011). Hay así, una recuperación del sentido primitivo de la docencia que pone en cuestión todas las estrategias profesionalizantes de la función docente ensayadas hasta ahora. Los docentes recuperan en esta instancia su "misión salvadora" y con ello la posibilidad de gratificarse a través de su práctica. En esta relación entre salvadores y salvados se construye una asimetría entre docentes y alumnos que es altamente valorada por los primeros. Cabe destacar que en este caso la simetría se sostiene en la carencia del alumno.

A modo de conclusión

El texto presentado muestra algunas de las limitaciones del dispositivo escolar para responder a las exigencias de la contemporaneidad. Por una parte, su organización en base a un currículum parcializado en multiplicidad de disciplinas que deben ser cursadas y aprobadas en simultáneo por los alumnos ha demostrado ser un elemento importante en la generación de fenómenos como la repitencia y deserción en sectores populares. Del mismo modo, los sistemas de promoción desregulados o basados en la autonomía de los alumnos resultan ser altamente expulsivos para los jóvenes provenientes de estos sectores sociales. En atención a estas circunstancias, los diferentes países de la región están realizando experiencias escolares alternativas que se

proponen saldar este hiato entre la organización moderna de la escuela y los nuevos públicos que debe atender.

La subjetividad de los jóvenes que hoy acuden a la escuela se conforma en diálogo con un medio cultural muy diferente de las referencias de la institución. Mientras la escuela está fijada en la cultura ilustrada y en un modo de transmisión basado en la tecnología del libro, que condiciona un modo secuencial de aprender, los jóvenes están formateados por la sociedad de la comunicación, que hace de la simultaneidad, la fragmentación y la velocidad el modo de *aprender* y dialogar con el mundo. Del mismo modo, la escuela sigue haciendo de la obligación, el sacrificio y postergación de la gratificación su referencia valorativa, cuando la sociedad de consumo ha generado una ética y una estética que debilita el deber (Lipovetsky, 1994) y entroniza el placer.

También en este caso, las instituciones comienzan a *inventar* actividades alternativas que interpelan el deseo de alumnos y docentes. En estas instituciones coexisten dos mundos culturales, el de la obligación y el sacrificio, que acompaña a los cursos curriculares, y el de la gratificación y el placer, desde el que convocan los talleres.

En definitiva, las exigencias que hoy se proyectan sobre las instituciones educativas ponen en cuestión el dispositivo escolar, marcan sus límites e incompatibilidades con los públicos que debe atender, al mismo tiempo que provocan innovaciones y cambios tanto en la organización escolar como en su oferta cultural.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict (2006). *Comunidades Imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Barbero, Jesús Martin (1997) Heredando el futuro. La educación desde la comunicación. Revista Nómadas, Nº 5. Bogotá. Buenos Aires.
- Bauman, Zygmunt (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Ed Gedisa. Barcelona
- Beck, Ulrich (2000). *La democracia y sus enemigos. Textos escogidos*. Ed Paidos. Barcelona.
- Bell, Daniel (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Ed Alianza. Madrid
- Berardi, Franco (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo.* Ed. Tinta Limón. Buenos Aires.
- Dubet, Francois (2006*). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Ed Gedisa. Barcelona.
- Elias, N (2001). *El proceso de las civilizaciones. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Grimson, Alejandro (2007). Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina, Edhasa, Bs. As.
- Grupo Viernes (2008). "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso en la ciudad de Bs As". Informe de Investigación. FLACSO. Bs As.
- Guasch, Anna María (2005). Doce reglas para una nueva academia: la nueva historia del arte. En Brea José Luis (comp.). Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la Globalización. Ed Akal. Madrid
- Lipovetsky, Gilles (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos.* Ed Anagrama. Barcelona.
- Ludmer, Josefina (2009). Literaturas postmodernas, en Revista Propuesta Educativa N 32. Flacso. Bs As.
- Lyotard, Jean Francois (1987). La condición postmoderna. Madrid. Ed Cátedra.
- Llinás, Paola (2012). Interpretaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordarla (inconmovible) forma de la escuela. En Tiramonti, G. (dir.)

Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Ed. Homosapiens. Flacso. Buenos Aires.

- Southwell, Myriam (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre un formato. En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homosapiens. Flacso. Buenos Aires.
- Terigi, F (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿por qué son necesarios? ¿Por qué son tan difíciles? En Revista Propuesta Educativa. N 29. Flacso. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (comp.) (2009). Segmentación Urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. EUROsocial / OEI. Madrid.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media. La identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homosapiens. Flacso. Buenos Aires.
- Tobeña, Verónica (2011). "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Tiramonti, G (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Ed. Homosapiens. Flacso. Buenos Aires.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform* .Hardvard University Press. Cambridge.
- Vincent,G.; Lahire,B. y Thin,D. (1994). "Sur l' histoirie el la théorie de la forme scolaire", en Vincent,G. (dir.) *L' education prisioner de la forme escolaire? Scolarisation et socialisationdans les sociétés industrielles*. Universitair de Lyon. Lyon.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Morata. Madrid.

La formación docente en escenarios contemporáneos

Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias

Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)

Este libro se publica a diez años de la puesta en marcha en la Universidad Nacional de Quilmes de los profesorados de Ciencias Sociales, Comunicación Social y Educación como respuesta a la demanda de formación específica para el ejercicio docente realizada por los primeros graduados de las licenciaturas, y a diez años también de una de las mayores transformaciones institucionales en la materia: la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Los doce artículos que lo nutren, surgidos de conferencias y paneles presentados en dos Jornadas de Formación Docente realizadas en la UNQ, ofrecen una reflexión amplia, profunda y polifónica sobre saberes acumulados en las carreras de formación de maestros, profesores y especialistas en educación, de grado y posgrado. El proceso de inserción de los docentes noveles, la articulación Institutos de Formación-Universidad, las políticas de formación y los desafíos de la educación con las nuevas tecnologías son algunas de las cuestiones con las que esta compilación traza un valioso horizonte para analizar esta zona crucial del campo educativo.

(serie **encuentros**)

Universidad Nacional de Quilmes

publicaciones ciencias sociales

ISBN 978-987-558-471-6